



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

CONSTRUCCIÓN DE MODELOS DE GÉNERO Y SEXUALIDAD: LA EXPERIENCIA DE NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMERO BÁSICO

**Tesis para optar al grado de Magister en Estudios de Género y Cultura, Mención en Ciencias
Sociales**

CELINE AUTH RAMÍREZ

**Profesora Guía
MARÍA ELENA ACUÑA MOENNE**

Santiago de Chile, año 2020

RESUMEN

Esta tesis, titulada “Construcción de modelos de género y sexualidad: la experiencia de niñas y niños de primero básico” fue realizada por Celine Auth Ramírez, bajo la dirección académica de María Elena Acuña Moenne, para la obtención del grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención en ciencias sociales.

En la sociedad patriarcal que vivimos, caracterizada por las desigualdades de género, la escuela se presenta como una institución que produce y reproduce dichas desigualdades, mediante prácticas y dinámicas que son parte de la cotidianidad de sus jornadas escolares. De esta manera, la escuela constituye un espacio fundamental, y de mucho interés, para la investigación de la sociedad patriarcal y su reproducción.

Por otro lado, la niñez es una etapa fundamental en el desarrollo de las personas, en tanto se están modelando sus comportamientos, identidades y representaciones sociales. Por dicha razón resulta importante revisar las maneras en que los niños y niñas están comprendiendo y construyendo los modelos de género y sexualidad, para conocer qué elementos en dichos procesos están reproduciendo estas desigualdades de género en nuestras escuelas y sociedades.

Es por esto que este estudio pretende comprender la manera mediante las prácticas cotidianas y las dinámicas escolares están hoy día repercutiendo e influyendo en la construcción que realizan los niños y las niñas de primero básico, de ciertas maneras particulares de ser hombres y mujeres. Esta construcción de modelos de género y sexualidad se reinscribe de manera cotidiana en la escuela, mediante ciertas prácticas y dinámicas que determinan las relaciones sociales y las identidades de género, mediante la socialización realizada por los niños y niñas.

Palabras claves: modelos de género y sexualidad, prácticas cotidianas, dinámicas escolares, construcción de identidades de género, socialización, niños y niñas.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera plasmar mis agradecimientos a las personas que me han acompañado y sido fundamentales en este largo y complejo proceso de investigación y escritura de esta tesis.

Primero, a quienes hicieron posible esta tesis: los niños y las niñas del primero básico que me permitieron acompañarles en la cotidianidad de sus actividades escolares, invitándome a sus juegos y contándome historias. A Evelyn que me apoyó en todo lo logístico y me abrió las puertas al colegio.

Segundo, a las personitas que me acompañan día a día y me dan fuerza para terminar y poner punto final a este proceso, mis tres hijes. Partí este magíster con dos y lo termino con tres, las tres personas más importantes en mi vida, que me han enseñado tanto desde nuestros compartires cotidianos. Son ellos/a quienes me han hecho cuestionarme todo, y con quienes he entendido la importancia de mirar y repensar la niñez. También son quienes me han ayudado con este estudio, mirando esta investigación desde sus ojos de niños y aportando desde ahí: desde sus experiencias y su niñez.

También agradezco enormemente a mi pareja, quien me ha acompañado y escuchado, aportando también desde su mirada, permitiendo ser mi espejo para encontrar el conocimiento y las palabras que lo expresan. Y por el tiempo.

Agradezco a mis compañeras y compañeros amigos del magíster que hicieron de esta experiencia, una inolvidable y totalmente enriquecedora. A nuestras eternas conversaciones y reflexiones, dándolo todo en cada trabajo compartido. Espero sigamos por mucho tiempo más construyendo experiencias transformadoras en conjunto.

A mis profesoras y profesores del magíster, de quienes aprendí tanto, sin duda aportando a ampliar y agudizar mi mirada feminista.

A mi profesora guía por aportar su mirada en este estudio y por la paciencia.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	ANTECEDENTES	3
3.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.	OBJETIVOS.....	10
2.	MARCO TEÓRICO.....	11
	Modelos de género y sexualidad ¿ser hombre o mujer?	14
	La escuela: constructor de modelos de género y sexualidad	20
	Género, currículum oculto y construcción de identidades.....	25
	Niñas y niños como actores de su propia historia	33
4.	ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	41
	Técnicas de investigación	42
	Plan de análisis	45
5.	CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL DEL LUGAR	47
6.	ANÁLISIS.....	50
	Capítulo 1: La cotidianidad de la escuela.....	51
	Algunas características de la escuela.....	53
	De un día cualquiera en la escuela	55
	Capítulo 2: Modelos de género y sexualidad, y el mercado de los juguetes	60
	Disney, los juguetes y el mercado	64
	Los duendes mágicos: modelos de amor y sexualidad	71
	Capítulo 3: La escuela y los Modelos de género y sexualidad	74
	El fútbol, organizador del espacio y las identidades	75
	Las niñas cuidadoras.....	77
	Fútbol, cuidados y otras elecciones.....	81
	Capítulo 3: Relaciones <i>generizadas</i> y modelos de género y sexualidad	84
	Estrategias de profesoras y asistentes de educación	84
	Niñas Kawaii, niños peleadores	88
	Labores domésticas (o compartidas).....	93
7.	CONCLUSIONES	96
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

9. ANEXOS	109
Consentimiento Informado	109
Ejercicio N°1	110
Ejercicio N°2	110
Ejercicio N°3	111

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas que posibilitaron el acceso universal a la educación, se presentan como un factor gravitante en la igualdad de oportunidades tanto desde el punto de vista social, como de género. Sin embargo, también sabemos que la escuela, a través de las normas que regulan la vida cotidiana y mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, genera y profundiza las desigualdades y jerarquías sociales, influyendo tanto en las construcciones de identidades, como en las posiciones sociales de las y los estudiantes.

Aun cuando el interés de las teóricas feministas por la escuela ha desplegado teorías y reflexiones situadas, consideramos que inspeccionar, desde el punto de vista de género a las escuelas, es un ejercicio que debe ser permanente. Para interrogar a la escuela, algunas preguntas que debemos formularnos son ¿Qué escuela queremos? ¿Para qué? ¿Qué personas queremos en el mundo? ¿Qué principios nos parecen fundamentales? ¿Las prácticas cotidianas y dinámicas escolares responden a lo que como proyecto escuela queremos? ¿Cómo se construye una práctica educativa democrática y equitativa desde el punto de vista de las relaciones de género? Para acercarnos a las respuestas o al proceso reflexivo que las preguntas anteriores implican, resulta fundamental observar -de manera situada-esas prácticas cotidianas y dinámicas escolares, para comprender qué estamos generando a partir de ellas, y desde ahí a modo de punto de partida, pensar en las transformaciones necesarias.

Es importante mencionar que esta investigación se planteó durante el segundo semestre del año 2018, luego de un largo proceso de tomas feministas, tanto en la educación superior como secundaria. Estos movimientos feministas lograron visibilizar y actualizar la reflexión y denuncia de una problemática histórica de la educación, dándole la importancia que requería e iniciando muchos procesos de profunda reflexión y transformación, especialmente en la educación superior. Estos procesos evidenciaron la importancia de incluir la disputa sobre el género en la educación en general, y en la escuela en particular, develando una ausencia y una urgencia de trabajar sobre ello. Bajo este contexto de demandas feministas por avanzar en trabajar y desarticular el sexismo en la educación chilena, el trabajo de campo y el planteamiento del problema que guían esta tesis, se erigían como un aporte a la comprensión de los procesos de socialización de género durante los primeros años de escolarización,

considerando la manera en que se van desarrollando, construyendo e internalizando las diferencias, desigualdades y jerarquías de género entre niños y niñas.

Una vez más, los movimientos feministas han interpelado a la sociedad completa, visibilizando las desigualdades, discriminaciones y violencias hacia las mujeres, las personas LGBTI+ y todas las identidades de género que difieren de la masculinidad hegemónica; haciendo un llamado urgente a la revisión de las formas y dispositivos a través de los cuales se construyen y legitiman los modelos hegemónicos de género, sexualidad y deseo. Es en este marco, que esta tesis pretende ser un aporte, contribuyendo a las reflexiones en torno a la educación y el género, con el propósito de avanzar hacia escuelas y sociedades más amables, equitativas y libres de violencias y discriminaciones de género.

2. ANTECEDENTES

En los últimos 30 años, los diferentes gobiernos de Chile han realizado diversos esfuerzos para buscar avanzar en la disminución de la brecha desigual entre hombres y mujeres, así como también en la no discriminación de otras orientaciones e identidades de género. En la década de 1990 con la creación del SERNAM y la implementación de planes de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, se inició un proceso de revisión de los sesgos de género del sistema educativo. En este marco, se avanzó en ámbitos como el acceso a la educación, la alfabetización de mujeres adultas, la educación preescolar, las mediciones segregadas por sexo, los diagnósticos de educación y brechas de género, y la creación de manuales, talleres y guías con perspectiva de género, entre otros. Sin embargo, no se desafiaron nunca sus formas heteropatriarcales, por lo que la educación aún continuó marcada por el sexismo: “Desde el punto de vista de los indicadores de acceso a la educación tales como escolaridad, alfabetización, matrícula, egreso o aprobación, las mujeres han seguido ganando terreno (...) han alcanzado iguales o aún mejores niveles que los hombres, salvo en ciertos espacios acotados (...). Sorprende constatar que, aún registrándose varios cambios, la escuela continúa reproduciendo estereotipos y pautas de comportamiento que podemos considerar ‘tradicionales’ respecto del papel, atributos y jerarquía social de mujeres y hombres.” (Guerrero *et al*, 2006, p.99). En este sentido, se logró una igualdad en el acceso pero se mantuvo la desigualdad en los procesos de enseñanza y aprendizajes, tanto formales, como en las construcciones identitarias y jerarquías sociales y de género.

Si bien junto a estudiantes mujeres y LGBTI+ que participaban en los movimientos estudiantiles, las Secretarías y Vocalías de Sexualidades y Género universitarias, y académicas feministas se fueron levantando investigaciones, reflexiones, encuentros¹ y consignas por una educación no sexista, fue durante el año 2018, con la irrupción feminista en los espacios educativos universitarios y secundarios, que se logró visibilizar en la

¹ Durante el año 2014 se realizó el “Primer Congreso Nacional por una Educación no Sexista” que si bien fue una instancia de trabajo más bien aislado, posibilitó la reflexión e intercambio de experiencias entre las Secretarías y Vocalías de Sexualidades y Género y estudiantes universitarios/as, potenciando las consignas por una educación no sexista en los movimientos y marchas estudiantiles, y la socialización de las reivindicaciones que se planteaban (Follegati, 2018).

sociedad, dándole centralidad y obligando a dar respuesta y soluciones a las demandas feministas en educación. Estos movimientos feministas reforzaron las denuncias y la naturalización del acoso sexual por parte de estudiantes y docentes, y la falta de protección, intervención y respuesta ante estos. Asimismo, y de manera muy central, reinstalaron y reconfiguraron la demanda por una educación no sexista, esta vez apuntando a revisar las formas patriarcales de las instituciones educativas. En este sentido, el objetivo común de estos movimientos era –y sigue siendo- “revertir las prácticas machistas y patriarcales arraigadas en la universidad.” (Follegati, 2018, p.21). Por lo tanto, desde la urgencia y agotamiento por el constante y continuo acoso sexual, se exigía el fin de estas violencias junto con las lógicas patriarcales en los contextos universitarios, así “esta crítica emergía de un discurso que confrontaba prácticas naturalizadas y visiblemente situadas en lo cotidiano. (...) poniendo en entredicho las lógicas reproductoras de sesgos sexistas al interior del entramado estudiantil.” (p.21).

Por su parte, las estudiantes secundarias también pusieron en la agenda temas muy relevantes como la apertura de los liceos emblemáticos de hombres a la educación mixta, respuestas ante las denuncias de acoso sexual, y respeto e inclusión de la diversidad sexual y de las identidades de género en los establecimientos educativos; así como las diferencias de trata en los procesos de enseñanza aprendizaje entre mujeres y varones. “Un hito de estas movilizaciones fue una marcha hacia el Instituto Nacional, el primer establecimiento educativo de Chile, destacado por su tradición de excelencia académica, debido a frases que cosificaban a las mujeres en los pelerones de sus alumnos de cuarto medio” (Troncoso en Reyes-Housholder, 2019, p.3). Dicha frase era: “quien fuera bisectriz para partirte en dos y altura para pasar por tu ortocentro”, las estudiantes secundarias de liceos emblemáticos de Santiago se sintieron interpeladas y violentadas por esa frase, y decidieron manifestarse afuera del colegio de hombres, tomándose las dependencias de este. Las estudiantes planteaban que el mensaje entregado en su polerón normalizaba la cultura de la violación. Asimismo, las tomas feministas escolares, actuaban bajo las consignas de sacar de las salas de clases a abusadores sexuales y encubridores, y avanzar hacia una educación no sexista.

Finalmente, esta nueva ola feminista, tanto a nivel universitario como secundario, cuestiona la educación sexista pero también la sociedad patriarcal, así “La condición del sistema educacional, tanto normativa como reproductora de un orden, es puesta en tela de juicio, generando con ello una reflexión feminista crítica en la posibilidad de advertir el paso de una situación particular de violencia de género –como el acoso sexual- a una temática que apela a un reordenamiento social mayor. En este contexto, el movimiento feminista estudiantil que eclosiona el 2018 (...) establece una demanda que trasciende el escenario educativo y apela a la reconfiguración de los roles de género.” (Follegati, 2018, p.23).

La ola feminista obligó, por un lado, a todas las universidades del país a comprometerse con la equidad de género a nivel institucional, creando protocolos y oficinas de género, y, por otro lado, trayendo a la discusión la importancia y necesidad de cuestionar las prácticas y dinámicas cotidianas, tanto a nivel docente como estudiantil. De esta manera, abrió procesos de cuestionamiento y reflexión en torno a las masculinidades y la necesidad de repensarse y deconstruir nuestros modelos de género y sexualidad, para avanzar en relaciones más sanas y libres de violencias de género, y a su vez, poniendo en jaque la sociedad patriarcal y visibilizando las problemáticas de esta.

Sin embargo, como vemos, estos movimientos feministas y sus demandas se han centrado en las universidades y en la educación secundaria, quedando fuera de las reflexiones los demás niveles de la enseñanza escolar. Es por esto que esta tesis se propone observar el primer nivel de escolaridad, para integrar en las reflexiones los demás niveles de las escuelas y avanzar hacia una educación no sexista en la totalidad de la educación. En este sentido, en un primer momento la tarea es “entonces, mostrar que sí lo es; mostrar dónde y cómo se materializa el sexismo en la educación chilena y hacerlo desde la convicción de que este ocupa un lugar central en el continuo de la violencia machista hacia las mujeres que incluye la socialización por parte de la familia, los medios de comunicación y la industria del entretenimiento dirigido a los y las jóvenes, y a los niños y las niñas.” (Águila, 2016, p.7), para en un segundo momento, avanzar en las transformaciones sociales necesarias.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sabemos que la transmisión de la cultura constituye la construcción de mundo de las personas. Particularmente en la infancia, desde que nacemos vamos aprendiendo quiénes somos y cómo debemos comportarnos; asimismo vamos entendiendo e internalizando las diferencias sexuales bajo el binomio de lo femenino y masculino y los roles de género, es decir, cómo debe ser una niña y un niño, qué puedo vestir y qué está prohibido para mí, con qué debo jugar, qué puedo decir, qué puedo comer, qué lugares están permitidos para mí y en cuáles no me está permitido transitar, etc. Para ello, los espacios de socialización de la cultura constituyen un rol central en la producción y reproducción de la sociedad patriarcal, para nuestra investigación: la transmisión de los modelos de género y sexualidad. En este caso, nos focalizaremos en la escuela, un espacio de socialización por excelencia, el más importante junto con la familia, ya que es en donde se relacionan con sus pares y aprenden tanto conocimientos formales, como comportamiento social humano. En este sentido, la importancia de la educación y la escuela, radica, por una parte, en sus procesos de enseñanza y aprendizaje que moldean y condicionan las construcciones de identidades de género y posiciones sociales de las personas. De ahí la importancia de investigarlo, para reflexionar y repensar estos modelos que se construyen durante la niñez y juventud.

En la escuela “procesan en forma permanente significados y valores de género. Por lo general reproduciendo e imponiendo, a veces en forma inadvertida y otras con objetivos totalmente explícitos; otras veces, también abriendo espacios para la discusión de los mandatos sociales y el ensayo de alternativas” (Morgade, 2011, p.6). Además, niños y niñas permanecen muchas horas durante el año en el colegio, sobre todo con la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), que significan más horas de escolaridad. Vemos que “la escuela es un espacio fundamental de socialización de género. En ella transcurre una parte importante de la vida de niños, niñas y jóvenes. A través de la socialización cada quien asimila las pautas culturales vigentes, particularmente, lo que “debe ser” un hombre y una mujer” (Valdés, 2013, p.56).

Por otro lado, es sabido que a pesar de que se ha hecho un esfuerzo por proteger y promover los derechos de niños y niñas, aún hoy en día, a nivel cultural, no son considerados en nuestra

cultura como sujetos de derechos. Lo anterior se puede sustentar en la observación del cotidiano en relación con el trato que adultos/as tienen para con los/as niñas; sustentado en el alto porcentaje de violencia hacia la niñez (71% en nuestro país según datos de la UNICEF año 2018). Por otro lado, también vemos que hay un amplio desconocimiento de la sexualidad de niños y niñas asociado a la creencia de que son seres sin sexualidad (Díaz, Poblete & Ramos, 2007), sumado a los tabúes del equipo docente, ya que la sexualidad es - en gran medida- un tema tabú en nuestra sociedad. En este sentido, “Mientras el principal sentido que los medios de comunicación imprimen en las cuestiones de la sexualidad en el mundo adolescente refiere a la diversión, el entusiasmo o la afirmación de la identidad, para la escuela se impulsa el ocultamiento y la regulación” (Azúa, 2016, p.39).

En la Educación Básica, el Estado identificó una desigualdad entre hombres y mujeres a partir de los resultados obtenidos en el SIMCE: en comprensión de lectura las mujeres presentan un puntaje mayor, mientras que en matemáticas son los hombres quienes presentan un puntaje significativamente mayor que las mujeres. Sin embargo, y a partir de las evaluaciones realizadas a los distintos colegios de nuestro país, y a las recomendaciones elaboradas sobre la manera mediante la cual abordar estas desigualdades, es que para el SIMCE 2016, para el nivel de 4° Básico (en los otros niveles la brecha aún continúa desigual) se logró superar la brecha desigual en matemáticas (las mujeres permanecen un punto bajo los hombres como promedio nacional). No obstante, en el colegio que se investigó vemos que esta brecha aún continúa, ya que en matemáticas las niñas se mantienen 6 puntos bajo el puntaje obtenido en promedio por los niños, mientras que en comprensión de lectura la diferencia es de 4 puntos, por lo que se hace aún más necesario revisar las prácticas cotidianas que están contribuyendo con la continuidad de esta brecha de género.

Otro elemento importante a considerar sobre este colegio es el resultado sobre el Clima de Convivencia Escolar, ya que es significativamente más bajo en comparación con los colegios del mismo grupo socioeconómico (medio) a nivel nacional. Sin embargo, a pesar de las mediciones realizadas por el gobierno, a partir de las cuales diagnostica la brecha desigual entre géneros y elabora soluciones; no han sido observadas ni consideradas por el gobierno las prácticas cotidianas –ni el currículum oculto- en la escuela. Dichas prácticas cotidianas y

dinámicas escolares han quedado invisibilizadas y naturalizadas, no formando parte de los diagnósticos en desigualdad de género realizados desde el Estado. A pesar de que diversas autoras ya han planteado la importancia del currículum oculto, aludiendo a “que reproduce el orden discriminatorio de género, los estereotipos y el sexismo en distintos planos de la vida de las y los alumnos” (Valdés, 2013, p.56).

Por último, es importante mencionar que el colegio escogido para la presente investigación se encuentra en la comuna de Maipú, y es una fundación, por lo tanto, no es de la municipalidad. Es una escuela gratuita que tiene desde jardín infantil hasta Cuarto Medio, con una composición socioeconómica bien variable; sin embargo, un 63% de sus estudiantes se encuentra en situación de vulnerabilidad. Este colegio constituye una representación de las composiciones diversas de la sociedad chilena actual, por ejemplo, con un alto porcentaje de estudiantes migrantes (a pesar de que no aplica para el curso observado).

La sociedad patriarcal basada en el sistema sexo-género, se traduce en una sociedad desigual y discriminatoria para las mujeres y las diversidades sexuales, en este sentido, todo lo diferente a la heteronorma, es discriminado. Lo que conlleva, en la educación secundaria, a un alto porcentaje de suicidios en los jóvenes de orientación sexual distinta a la heterosexualidad, o también, en un alto porcentaje de discriminación a las personas transgénero. A la base de esta problemática nos encontramos con dos elementos que están determinando la producción y reproducción de modelos de género y sexualidad en la escuela, por un lado, y desde un punto de vista estructural, se hace fundamental pensar en ¿qué es lo que estamos enseñando a los y las futuras adultas, ¿qué les estamos transmitiendo desde su primera infancia, ¿qué es lo que están comprendiendo y construyendo como “lo natural” y “lo normal”, este “deber ser” heredado del sistema sexo-género? Mientras que, por otro lado desde una mirada agencial, cabría preguntarse: ¿Qué es lo que niños y niñas están naturalizando como comportamiento femenino y masculino? ¿Qué modelos de género y sexualidad están internalizando a partir de su vida cotidiana en general, y particularmente en la escuela (desde los juguetes, los juegos, las relaciones con sus pares y profesoras, entre otros)?

En este sentido, hay que considerar que “Ese modelamiento heteronormativo se da a través de las prácticas, del currículum, pero sobre todo del currículum oculto, se manifiesta en las relaciones que al interior de ella se reproducen” (Montecino & Acuña en Azúa, 2016, p.38), por ello la importancia de investigar dichas prácticas y dinámicas cotidianas en la escuela.

Por otra parte, si revisamos las investigaciones realizadas sobre educación y género y sexualidad, encontramos, sin embargo, que la mayoría se centra en las prácticas y el discurso de educadoras y educadores; de los implementos materiales tales como los juguetes y de las diferenciaciones realizadas por las y los adultos. Así, “En nuestro país la investigación sobre temas de educación y género comenzó a incrementarse lentamente a finales de los 80’ y en la década de los 90’, la que apuntó a mirar las significaciones estereotipadas tanto del “currículum formal” como del denominado “currículum oculto”, constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y hombres. Asimismo, se puntualizaron las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado “currículum omitido”, que centralmente silencia cuestiones vinculadas a la sexualidad, la violencia o la precarización laboral” (Azúa, 2016, p.39). Sin embargo, y esto es algo transversal a los estudios de las ciencias sociales, no han sido mayormente considerados los y las protagonistas de esta transmisión cultural, es decir, las niñas y niños. Es por esto que esta investigación propone rescatar sus prácticas y discursos, y qué es lo que ellos y ellas están comprendiendo como comportamientos esperados asociado a lo femenino y a lo masculino, y a la sexualidad de ambos.

En este sentido, la pregunta que guía la presente investigación es: **¿De qué manera las prácticas cotidianas y dinámicas escolares construyen modelos de género y sexualidad en niñas y niños del primero básico de un colegio de Maipú?**

1. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación son:

OBJETIVO GENERAL: Describir la construcción de modelos de género y sexualidad que niños y niñas del primero básico del colegio de Maipú realizan a partir de las prácticas cotidianas y dinámicas escolares que viven en su escuela.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Identificar las prácticas cotidianas y dinámicas escolares a partir de la relación adultas/os-niñas/os y entre niñas/os.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Caracterizar las respuestas que los niños y las niñas tienen a dichas dinámicas escolares y prácticas cotidianas.

2. MARCO TEÓRICO

Es importante comenzar señalando que esta tesis es una investigación feminista, por ende comprendemos que el fenómeno estudiado, que tiene lugar en la sociedad actual, ocurre en una cultura profundamente patriarcal, regida por la heteronorma y el binarismo. La sociedad patriarcal consiste básicamente en una sociedad desigual, donde el sexo masculino se sitúa por sobre el sexo femenino, es decir que existe una jerarquización de lo masculino por sobre lo femenino. De esta manera, lo masculino es visible, reconocido y adquiere poder en la sociedad, mientras que lo femenino se invisibiliza, se oculta y es subvalorado. Parafraseando a Ortner (1979), esta desvalorización de la mujer y sus actividades frente a la de los hombres, dice relación con que la mujer ha sido identificada con –o parece ser el símbolo de- la “naturaleza” en oposición a los hombres que se identifican con la cultura, de esta manera, pone a la mujer en una posición de inferioridad, pues la humanidad busca trascender de una existencia meramente natural. Si bien en las sociedades tradicionales existe una cultura patriarcal, vemos que es muy distinta a la que se instala junto con los Estados- nación, dando lugar a una sociedad patriarcal “universal y de alta intensidad” (Segato, 2016).

Estas formas de organización de las sociedades en base a la distinción y diferenciación sexual y genérica, validan la relegación física y metafórica de las mujeres al ámbito de lo privado, transformándose en “problemáticas de las minorías”. De esta manera, “la privatización, minorización y transformación de los asaltos letales contra las mujeres”-se transformaron “en ‘problemas de interés particular’ o ‘temas de minorías’” (Segato, 2016, p. 96). Si revisamos las formas inscritas en los procesos de formación de los Estados-nación en América, podríamos observar no solo un devenir marcado por el derramamiento de sangre y la violencia estructural que lo acompañaron, sino también, la estructuración de un mundo civilizado, eurocentrado, heteronormado y pensado “desde” el Norte, es decir, un mundo constituido universalmente desde y para el grupo y género dominantes que participaron del colonialismo en Asia, América y África. En este proceso, no sólo se construye un tipo de tradición androcéntrica a modo de mirada constitutiva y fundadora del mundo tal cual lo conocemos, sino que también se acompaña de una invisibilización sin precedentes respecto de la mujer en ésta. Rivera-Cusicanqui (2010) ha insistido en la necesidad de observar la

permanente exclusión y segregación de las mujeres de todo tipo de orden, estereotipo, política y/o lógica sancionada por el Estado, de manera paralela al rol subalterno que éste le ha otorgado a ella en el imaginario doméstico privado impuesto por el propio orden colonial.

De esta forma, y partiendo sobre la base de la invisibilidad política, social, cultural e identitaria constitutiva y que cargan a modo de estigma las mujeres y su episteme en torno al mundo, no sólo han sido obturadas por el Estado colonial y ahora moderno, sino que también negadas sistemática y organizadamente por un tipo de entendimiento a modo de otredad desigual.

En este sentido, la invasión de nuestro continente, la colonia y la posterior construcción de los Estados-nación, han minorizado a las mujeres permanentemente y todo lo que respecta a ellas, es decir, ha configurado representaciones particulares de nosotras con un valor inferior: “El término minorización hace referencia a la representación y a la posición de las mujeres en el pensamiento social; minorizar alude aquí a tratar a la mujer como ‘menor’ y también a arrinconar sus temas al ámbito de lo íntimo, de lo privado, y en especial, de lo particular, como ‘tema de las minorías’ y, en consecuencia, como tema ‘minoritario’” (Segato, 2016, p.91). De modo que el patriarcado históricamente ha minorizado a las mujeres, minorizando también, e invisibilizando a su vez, nuestras problemáticas, limitándolas a: “las problemáticas de mujeres”.

Asimismo, vemos que “este dominio patriarcal se fue consolidando en un proceso en que las relaciones de género fueron arraigando simultáneamente relaciones generacionales de superioridad-inferioridad, así, puede decirse que en sus orígenes, este adultocentrismo constituye una extensión del dominio patriarcal.” (Duarte, 2016, p.26). En este sentido, en la cultura patriarcal –y occidental- todo lo otro que no es la masculinidad hegemónica ha sido invisibilizado y discriminado. Y es en este contexto social en el que se desarrolla nuestra investigación, es decir, es en la cultura patriarcal que niñas y niños construyen sus modelos de género y sexualidad.

Lo adulto y masculino se presenta, así, como lo esencial en la sociedad, es decir, lo valioso que ordena el mundo designando atributos y roles, siendo su lugar el del reconocimiento, constituyéndose como referencia para el ordenamiento social y erigiéndose como lo

hegemónico. Mientras que lo femenino y la niñez se construyen como lo inferior, lo minoritario, que acata dichos mandatos, atributos y roles designados para ellos y ellas, siendo minorizadas, relegadas e invisibilizadas producto de las analogías metafóricas que se contienen en el ejercicio de los opuestos binarios.

Por otro lado, vemos que las inquietudes sobre la educación y el aprendizaje en general, y la escuela en particular, son de larga data en las ciencias sociales. En la antropología Margaret Mead fue de las pioneras en estas temáticas, que, junto a varios aportes de investigadores, se estableció el campo de la Antropología educativa, que poco a poco fue diversificando sus áreas de interés: “Al mismo tiempo, comenzaron a diversificarse los temas de la antropología educativa basados principalmente en el análisis del contexto y proceso escolar. Así se comenzó a prestar atención a la organización escolar, a los procesos de enseñanza en el aula, a los procesos de aprendizaje de los alumnos, a las políticas educativas y a la inserción de la institución escolar en un contexto social específico, entre otros.” (Wayne, 2003, p.19). Las investigaciones etnográficas de la escuela empezaron a tener una mayor relevancia y fueron en aumento, permitiendo una mayor profundización en los estudios –no sólo en aumento numérico- realizando cruces con otras temáticas de interés como: la clase social, el poder, la organización escolar y social, el aula, las relaciones entre docentes, entre directores y docentes, entre adultos/as y estudiantes, y entre estudiantes, los problemas de aprendizaje, las relaciones interétnicas, el rol de los y las educadoras, y, por supuesto, las temáticas de género. Esta última es donde se enmarca la presente investigación, ya que problematiza las diferencias y desigualdades de género en el espacio escolar. En este sentido, se han realizado múltiples estudios develando distintos elementos que han complejizado y profundizado el entramado social de las desigualdades de género en las escuelas. Entre estos, revisaremos algunos elementos importantes de investigaciones que nos entregan un panorama general de la educación sexista, que, como veremos más adelante, nos permite comprender qué elementos componen la educación sexista.

Tal como hemos revisado en los antecedentes de este estudio, la educación chilena -desde sus orígenes históricos- es de carácter sexista. Pero, ¿Qué quiere decir que la educación sea

sexista? A pesar de que existen distintas maneras de definir, comprender, estudiar y analizar el sexismo en la educación, podemos acercarnos a una definición general de la misma. Es una educación que segrega y reproduce las relaciones y desigualdades de género de la sociedad, es decir, un sistema educativo que promueve los modelos hegemónicos de lo femenino y masculino, profundizando y manteniendo el binarismo de género, y la jerarquía de lo masculino por sobre lo femenino, en tanto este último se desvaloriza. En definitiva, el sexismo refiere a “que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvaloración” (Subirats & Brullet, 1992, p.190). Sin embargo “se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer; tales comportamientos no sólo son distintos, sino que suponen una jerarquía y una discriminación, como sucede a menudo con las distinciones.” (Subirats & Brullet, 1992, p.190). Más adelante seguiremos profundizando sobre ello.

Ahora bien, en este capítulo, primero revisaremos lo que se entenderá por modelos de género y sexualidad desde los aportes de los estudios de género, luego veremos cómo la escuela contribuye a la construcción de estos modelos: entendiendo la función social de la educación, la existencia del currículum oculto y su importancia en la producción de las identidades de género de los niños y niñas. Para finalmente discutir sobre la posibilidad de agencia en la niñez y su injerencia en sus construcciones identitarias.

Modelos de género y sexualidad ¿ser hombre o mujer?

Los estudios de género han significado, sin duda alguna, un gran aporte para las ciencias sociales. Estos nos develan nuevos elementos y opresiones sumamente importantes, invisibilizados y normalizados de nuestra sociedad patriarcal. Anteriormente, se creía que sexo y género eran sinónimos y estaban dados por el sexo biológico de nacimiento, sin embargo, y gracias a variados estudios de género, se ha ido comprendiendo que sexo y género son cuestiones de origen diferenciado. Así, ya desde Simone de Beauvoir, como una de las grandes exponentes, hemos comprendido que no se nace mujer, sino que se hace. Es decir que no existe una forma natural de ser hombre o mujer, sino que las maneras de ser y hacer

hombre o mujer se aprenden, ya que son construcciones culturales: en otras palabras, son configuraciones simbólicas dadas por el contexto social y cultural en el cual nacemos. Estas configuraciones son lo que denominaremos como modelos de género, entendiendo que si bien nacemos con un cuerpo biológico específico que puede cumplir ciertas funciones biológicas según nuestro sexo asignado al nacer -tal como el de la reproducción para quienes nacemos con vagina y útero-, el desarrollo de dicho cuerpo y sus funciones está regulado también por la cultura.

En este sentido, esta investigación se sitúa en la corriente de estudios de género de la Construcción Simbólica del Género, que estudia cómo las categorías simbólicas de lo femenino y de lo masculino ordenan, estructuran y organizan la realidad. Así, todas las relaciones están mediadas por el género, es decir, están *generizadas*, y al mismo tiempo, tal como plantea Scott el género son relaciones de poder, y, por ende, están en un sistema de jerarquías, estatus y prestigio diferenciados entre los sujetos. Asimismo, Marta Lamas (2013) plantea que “Los sistemas de género, sin importar su período histórico, son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico” (p.32). En esta misma línea, Morgade (2011) en relación a la educación plantea que “actualmente, en términos de potencialidad de desarrollo individual y social, “lo femenino” aparece, como conjunto, aún subordinado a “lo masculino” en el campo del poder político, el económico y el social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y “naturalizadas”. La diferenciación se transforma entonces en segregación” (p.2).

De este modo, el género se entiende como una simbolización, es decir, que nombra a una lógica de la cultura que nos impone esquemas mentales y formatos de comportamiento, a partir de una configuración simbólica de lo que el orden cultural define como propio de los hombres y propio de las mujeres. A su vez, este género como simbolización, supone elementos del conocimiento y de la subjetividad al mismo tiempo, es decir, que como los seres humanos somos seres bio-psico-sociales, el género lo encontramos tanto en el cuerpo, como en la psique y en las relaciones sociales (Lamas, 2015). De ahí la idea de que las

relaciones están *generizadas*. Entonces, también se entenderá por género a las relaciones *generizadas* construidas y aprendidas culturalmente, en este sentido, es importante comprender que estas construcciones culturales son los modelos de género y sexualidad que se investigaron.

Siguiendo a Lamas (2013), “No es lo mismo el sexo biológico que la identidad asignada o adquirida; si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, obviamente dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico; lo que hace femenina a una hembra y masculino a un macho no es pues, la biología, el sexo” (p.110-111). De este modo, las personas nacemos con un sexo biológico, pero somos mujeres u hombres, en tanto nos asignan un género social y culturalmente. Entonces, “(...) se tiene que reconocer que las características llamadas “femeninas” (valores, deseos, comportamientos) se asumen mediante un complejo proceso individual y social: el proceso de adquisición del género” (Lamas, 2013, p.111). Es decir, primero, este es asignado al nacer, y luego es adquirido, y, así, aprendemos desde las distintas instituciones a cómo debemos ser y comportarnos según nuestro género asignado y adquirido. El cual, dado que estamos en un sistema sexo-género, debe coincidir con el sexo biológico de nacimiento.

Asimismo, Montecino (2003) afirma que “no hay nada fijo en las identidades de los sujetos; por eso, cuando hablamos de identidades de género estamos suponiendo un proceso de identificación y diferenciación constantes donde, casi como en un juego de espejos, hombres y mujeres nos miramos para reconocernos y desconocernos” (p.21-22). A su vez, Morgade (2011) plantea que “Es evidente que existe una relación de “ida y vuelta” entre las imágenes y valores acerca de qué corresponde a “lo femenino” (y “lo masculino”) y las condiciones materiales de vida. En este sentido, las relaciones de género constituyen determinaciones que inciden en el paulatino proceso de “construcción de las personas”...” (p.3).

En nuestras sociedades, nos encontramos y enfrentamos con la opresión de las mujeres y con ciertas posibilidades definidas del ser mujer y del ser hombre; con una cultura que heteronormaliza y regula nuestros comportamientos, nuestros cuerpos, y hasta nuestros

pensamientos y conceptualizaciones de la vida y la propia experiencia. Así, “El conjunto de las expectativas y valores sociales establecidas para “lo femenino” y “lo masculino” constituye el sistema de “relaciones de género”. (Morgade, 2011, p.2).

El sistema sexo-género genera una sociedad binaria donde los polos opuestos son las únicas posibilidades existentes para las personas y parte de las características de esta cultura. Así, las posibilidades se reducen a ser hombre o mujer y femenino o masculino, pero también, nos encontramos con múltiples dualidades binarias que definen la realidad y las relaciones: arriba/abajo, malo/bueno, feo/lindo, etc. Siguiendo a Bourdieu (2010), “de acuerdo con la oposición entre lo masculino y lo femenino recibe su necesidad objetiva y subjetiva de su inserción en un sistema de oposiciones homólogas, alto/bajo, arriba/abajo, delante/detrás, derecha/izquierda, recto/curvo (oblicuo) (y péfido), seco/húmedo, duro/blando, sazonado/soso, claro/oscuro, fuera (público)/dentro (privado), etc. que, para algunos, corresponden a unos movimientos del cuerpo (alto/bajo // subir/bajar, fuera/dentro // salir/entrar).” (p. 9). Es de esta manera que se ordena nuestra sociedad, es este el orden binario que nos define a nosotros/as y nuestras relaciones.

Es precisamente este ordenamiento binario de la sociedad con dichas características distintivas de oposiciones homólogas que “contribuyen a hacer existir, al mismo tiempo que las “naturalizan” inscribiéndolas en un sistema de diferencias, todas ellas igualmente naturales” (Bourdieu, 2010, p.9). En este sentido, “La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla.” (Bourdieu, 2010, p.11), entrando en una dinámica dual, donde efectivamente muestra que no debe legitimarse, pero al mismo tiempo tiene la necesidad de reinscribirse constantemente mediante distintos mecanismos de reproducción del patriarcado, siendo uno de estos la socialización de los modelos de género y sexualidad.

Es importante señalar que este orden masculino, se inscribe también en los cuerpos, “todo el trabajo de socialización tiende a imponerle unos límites que concierne en su totalidad al cuerpo (...) y que van inscritos en las disposiciones corporales.” (Bourdieu, 2010, p.38). También se enseña a los cuerpos, de manera que se encarna la dominación masculina en

nuestros cuerpos, inscribiendo el patriarcado en nuestras disposiciones corporales, es decir, en la forma de pararnos frente al mundo, de caminar, de mirarnos, de llevar la cabeza, de mover las manos, de sentarse, el tono y volumen de nuestras voces, etc. “Los principios opuestos de la identidad masculina y de la identidad femenina se codifican de ese modo bajo la forma de maneras permanentes de mantener el cuerpo y de comportarse (...)” (Bourdieu, 2010, p.39).

Por otro lado, es importante comprender que la sociedad patriarcal que habitamos es una dictadura heterosexual, ya que lo normal, lo verdadero, lo real, lo único que existe es la heterosexualidad. Todo lo que es distinto a ella, es invisibilizado, discriminado, silenciado y borrado. De ahí la idea de la “heterosexualidad obligada” (Rich, 1980), simplemente no hay otra opción validada socialmente.

Es importante comprender que la heterosexualidad está totalmente naturalizada en nuestra sociedad, es por esto que se asume como normal y de origen biológico, mientras que lo anormal, lo no-natural es todo lo que se escapa de la heterosexualidad. Tal como lo plantea Wittig, (1992) “Y por mucho que se haya admitido en estos últimos años que no hay naturaleza, que todo es cultura, sigue habiendo en el seno de esta cultura un núcleo de naturaleza que resiste al examen, una relación excluida de lo social en el análisis y que reviste un carácter de ineluctabilidad en la cultura como en la naturaleza: es la relación heterosexual. Yo la llamaría la relación obligatoria social entre el ‘hombre’ y la ‘mujer’. (...) el pensamiento heterosexual se entrega a una interpretación totalizadora a la vez de la historia, de la realidad social, de la cultura, del lenguaje y de todos los fenómenos subjetivos. No puedo sino subrayar aquí el carácter opresivo que reviste el pensamiento heterosexual en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formular leyes generales que valen para todas las sociedades, todas las épocas, todos los individuos.” (p.51-52). La heterosexualidad es la norma, y está profundamente arraigada en la cultura patriarcal, a tal punto que no la podemos percibir, quedando totalmente invisibilizada y normalizada. En este sentido, es fundamental visibilizar el carácter heterosexual de la cultura patriarcal y comprender de qué manera opera sobre las personas, para poder entender las consecuencias que tiene sobre las mismas. Siguiendo a Wittig (1992) entendemos que “Estos discursos de

heterosexualidad nos oprimen en la medida en que nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos y todo aquello que los pone en cuestión es enseguida considerado como ‘primario’. (...) Estos discursos nos niegan toda posibilidad de crear nuestras propias categorías. Su acción sobre nosotras es feroz, su tiranía sobre nuestras personas físicas y mentales es incesante.” (p.49).

Asimismo, la “heterosexualidad obligada” o “(...) que yo llamaría ‘el pensamiento heterosexual’. Se trata de ‘mujer’, ‘hombre’, ‘sexo’, ‘diferencia’ y de toda la serie de conceptos que están afectados por este marcaje, incluidos algunos tales como ‘historia’, ‘cultura’ y ‘real’.” (Wittig, 1992, p.49), embistiendo a la sociedad en todos –y desde todos– sus ámbitos, finalmente vemos que la heterosexualidad atraviesa toda la sociedad.

Sin embargo, y a pesar de que se nos presenta como natural y única posibilidad, es realmente cultural y social, por lo tanto, la cultura patriarcal produce prácticas que sostienen, reproducen, mantienen y refuerzan la heterosexualidad, Tal como plantea Preciado (2002), “La (hetero)sexualidad, lejos de surgir espontáneamente de cada cuerpo recién nacido, debe re-inscribirse o re-instituirse a través de operaciones constantes de repetición y de re-citación de los códigos (masculino y femenino) socialmente investidos como naturales” (p.23). En este sentido, “El sistema de sexo-género es un sistema de escritura. El cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados.” (Preciado, 2002, p.23).

Para reforzar y re-inscribir la heterosexualidad, la “heteronorma” y “heteronormatividad, tienen un rol fundamental, ya que son los mecanismos para mantener la ‘heterosexualidad obligada’, produciendo y reproduciendo esta misma. Siguiendo a Warner (1991), la heteronorma es “el conjunto de las expectativas, demandas y restricciones producidas cuando la heterosexualidad es tomada como normativa dentro de una sociedad” (s/i). Es decir, la heterosexualidad es la norma, pero se debe considerar que esta norma se basa en el binarismo de género y sexual, donde solo es posible pensar en la existencia de dos géneros: lo femenino y lo masculino. Específicamente en lo femenino y lo masculino heterosexual, que sigue la norma, basado en los patrones hegemónicos imperantes. En este sentido, se habla de que en

la escuela existe y se reproduce la heteronorma, situación que podemos ver sobre todo en las prácticas cotidianas y las relaciones *generizadas*, convirtiéndose en un elemento fundamental a considerar para nuestro análisis.

La escuela: constructor de modelos de género y sexualidad

Esta investigación pretende develar los modelos de género que niños y niñas reciben en el espacio escolar, en la cotidianeidad de la escuela, ya que el colegio es el lugar donde se socializa y se reafirman los mandatos de género. Si bien, niñas y niños ya reconocen su identidad de género, es decir, llegan a la escuela habiendo aprendido en sus casas a reconocerse niñas o niños, es en la escuela donde aprenden a comportarse y a relacionarse según su identidad de género. Tal como plantea Lamas (2013), “Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de “niño” o de “niña”, comportamientos, juegos, etcétera. Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. Es usual ver a niños rechazar algún juguete porque es del género contrario, o aceptar sin cuestionar ciertas tareas porque son del propio género.” (p.113).

Es decir que la identidad de género está en constante re-inscripción, lo que podemos percibir cada día y en cada práctica. Es por esto que el proceso de enculturación y socialización son fundamentales para comprender el mecanismo de esta re-inscripción. Tal como lo plantea Margaret Mead, la enculturación es un proceso realizado por las personas durante la niñez y juventud, donde se aprenden las creencias, prácticas y representaciones de su cultura. La autora posiciona en la antropología, la teoría de que es la cultura y no la biología, la que define la personalidad individual. A partir del estudio comparativo de culturas, por ejemplo, Samoa en contraste con la cultura norteamericana, Mead afirma que las experiencias y procesos individuales y colectivos que tienen lugar en edades vitales, varían según cada cultura. De la misma manera ocurre con los roles de género y las características sociales asignadas a cada sexo, siendo configuraciones simbólicas y prácticas que se instalan durante la niñez y que perdurarán en la personalidad adulta.

Asimismo, Ruth Benedict plantea que una diferencia sustantiva entre los grupos de personas es precisamente la cultura, y particularmente, los patrones culturales que, en definitiva son configuraciones de elementos culturales tales como creencias, valores, conocimientos, actitudes y emociones. En palabras de la autora: “la única forma con la que podemos saber la importancia del detalle seleccionado de la conducta es contrastándolo con los motivos, emociones y valores que hay detrás y que están institucionalizados en la cultura.” (Benedict, 1934, p.49), mediante los patrones o modelos culturales. La autora a partir del estudio de distintas culturas, da cuenta que es también la cultura la que define lo normal y anormal de las sociedades, y no la biología.

De esta manera, las configuraciones simbólicas del género están tan establecidas culturalmente, que se ha invisibilizado su origen cultural, suponiendo que mujeres y hombres respondemos a los modelos femeninos y masculinos hegemónicos, dado que se atribuye a un carácter biológico como parte de una “naturaleza humana”. Sin embargo, esto ocurre porque “La estructuración del género llega a convertirse en un hecho social de tanta fuerza que inclusive se piensa como natural; lo mismo pasa con ciertas capacidades o habilidades supuestamente biológicas, que son construidas y promovidas social y culturalmente.” (Lamas, 2013, p.115).

Si bien para Mead y Benedict, el proceso de enculturación refiere a las configuraciones culturales adquiridas durante los primeros años de crianza, y no particularmente en la educación formal, es un concepto que también puede ser aplicable a este ámbito. A pesar de que algunos autores (Robins, 2003) lo plantean como una crítica a las autoras, hay que mencionar que las primeras investigaciones se realizaron en culturas indígenas que aún no contaban con escuelas formales, por tanto todos los procesos de aprendizajes ocurrían de otra forma y en otros espacios.

Por otro lado, la aproximación a los procesos de socialización desarrollada por Berger y Luckmann nos permite visualizar otros aspectos para la comprensión de la construcción de

modelos de género y sexualidad: por el hecho de estar en sociedad se está necesariamente en un proceso dialéctico de objetivación e internalización constante y atemporal. No obstante, como las personas no nacen siendo parte de una sociedad, sino que con una predisposición a la socialidad, se produce una temporalidad, ya que en un primer momento se debe introducir a las personas en esta dialéctica. Para ello, primero hay una internalización que consiste en asumir este mundo donde viven otros y otras, y comprender tanto la existencia de otros, como el mundo en que viven, así como asimilar que ese mundo es también el mío. Dicho proceso, dotado de emociones, es la socialización, la que “puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él.” Berger y Luckman (1986) sostienen que éste se divide en dos:

- a) La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad.
- b) La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.” (p. 164).

En este sentido, la socialización primaria ocurre principalmente en la familia y en la escuela, mientras que el espacio por excelencia de la socialización secundaria es la escuela durante la juventud, como también de otros espacios comunitarios importantes según cada individuo (scout, iglesia, club deportivo).

Observar las configuraciones simbólicas que se construyen en la escuela, nos permitirá comprender de mejor manera cómo se naturalizan, y se imponen a niñas y niños, así como también la manera en que estas relaciones *generizadas* entre pares, entre niños/as y adultos/as, y entre todas las relaciones que tienen lugar en la cultura escolar, están construyendo y permeando los modelos de género y sexualidad. Además, tanto para la comprensión de las masculinidades como de las feminidades: “hay que considerar el papel que representan las expectativas de la escuela en la construcción” (Jordan, 1995, p.225) de estos mandatos de género y sexualidad. Y para un mayor análisis de la relación entre pares de niños; “también hay que tener en cuenta las pugnas entre distintos grupos de varones por una definición propia de la masculinidad y, por último, el grado en que se usa a las niñas y se abusa de ellas en el proceso.” (Jordan, 1995, p.225). Así como “las presiones para

adecuarse al género” (Jordan, 1995, p.226) entre pares, saber que “buena parte de la discriminación que sufren las niñas tiene su raíz, ya sea directa o indirectamente, en el comportamiento de los niños” (Jordan, 1995, p.226), y “la tendencia a considerar a las niñas como contaminadoras” (Jordan, 1995, pp. 227).

Por último, es importante comprender la función que cumple la escuela en la producción y reproducción de nuestra cultura, sobre todo, entendiendo que comienza su masificación y acceden personas de todas las clases sociales, género y raza. Siguiendo a Carnoy (2000), comprendemos que la escuela es reproductora de la estructura social, es decir, que nos educa pero nos mantiene en nuestra clase social: “La institución colonial de la escolarización trata de hacer que los niños entren en ciertos moldes, de moldearlos para que desempeñen papeles y tareas predeterminados basados en su clase social.” (p.32). En este sentido, la educación escolar, en su origen, logra liberar a los estudiantes de la jerarquía tradicional, insertándolos en la jerarquía capitalista, controlando el grado de liberación y acción de las personas, es decir, actúa como una institución reproductora de la sociedad con un rol fundamental de controlar y normativizar (Foucault, 1992). Es decir que “es una ingenuidad suponer que las escuelas son tan sólo lugares para crear destrezas vocacionales. No es ésta la única, ni siquiera la principal función de las escuelas. Las escuelas transmiten cultura y valores y pueden canalizar a los niños hacia diversos papeles sociales. Contribuyen a mantener el orden social.” (Carnoy, 2000, p.21), en nuestras sociedades, y para efectos de este estudio, el orden patriarcal y heteronormado.

En este sentido, “En las sociedades capitalistas, la escuela es un determinante importante de los futuros papeles sociales...” (Carnoy, 2000, p.22), siendo así “un vínculo entre la estructura económica y social y la mente de los niños (...) Decimos que lejos de obrar como liberadora, la educación formal de Occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista” (Carnoy, 2000, p.13). Por lo tanto, “la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social —aún con relativa autonomía frente al ordenamiento del poder que predomina—, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes

expresiones de esa desigualdad.” (Morgade, 2011, p.1). En este sentido, existe una función de la escuela igual de naturalizada e invisibilizada, que es la reproducción del orden patriarcal y la heteronorma. Se debe comprender el diálogo entre el patriarcado y el capitalismo en la educación, es decir, “el tratamiento que el sistema escolar da a las diferencias de sexo –o, dicho en otras palabras, la forma en que contribuye a la construcción del género masculino y del género femenino en alumnos y alumnas- depende de las complejas relaciones que se establecen entre el orden patriarcal y el orden social dominante en cada época.” (Subirats & Brullet, 1992, p.194).

De este modo, las escuelas preservan el *status quo*, “pero también es un medio de colonizar a los niños para que acepten papeles insatisfactorios. En su caracterización colonialista, la escuela contribuye a crear relaciones de colonizador a colonizado entre los individuos y entre grupos de la sociedad. Formaliza estas relaciones y les da una lógica que hace razonable lo que no lo es” (Carnoy, 2000, p.32), tal como las diferencias sexuales. Así, se presenta como central el moldear a los niños y niñas mediante la construcción de modelos de género y sexualidad que concuerdan con los imperantes de la sociedad.

En este sentido, debemos develar estas relaciones que permiten la patriarcalización y heteronormativización de niños y niñas en la escuela. Sin embargo, y tal como se mencionó más arriba, resulta complejo dada la invisibilización y naturalización, ya que “cualquier rasgo en el sistema educativo que tienda a reproducir diferencias de grupo ha pasado de estar explícitamente inscrito en la normativa y la estructura escolar, a ocultarse en formas mucho más complejas y a “desaparecer” de la escena visible.” (Subirats & Brullet, 1992, p.195).

Para esto, y retomando lo expuesto en los antecedentes, vemos que “La educación formal, en todos sus niveles, se halló siempre cargada de producciones-reproducciones generizadas/generizantes, desplegadas explícita o implícitamente; por acción u omisión en contenidos, normas, expectativas y corporeidades” (Stambole, 2014, s/p). Y es justamente ahí donde tenemos que mirar para poder establecer los modelos de género y sexualidad que construyen niños y niñas en la escuela. Así, “la aceptación de un mundo marcado por el género en el cual todos somos hombres o mujeres y, por otra parte y a partir de lo anterior, la atribución de sentido, desde el género, a actitudes, objetos y actividades.” (Jordan, 1995,

p.230), es decir, no sólo las relaciones estarían *generizadas*, sino que la vida misma, en cuanto a todo lo que hacemos (prácticas cotidianas incluidas) y lo que nos rodea: juguetes, ropa, accesorios, actividades, materias, literatura y canciones infantiles, etc.

Género, currículum oculto y construcción de identidades

El sexismo en la educación se expresa de varias formas y en diferentes niveles, de esta manera, se puede afirmar que “en los centros educativos esta diferenciación sexual se manifiesta en la cotidianidad, tanto en el lenguaje como en la interacción social, asimismo en el material didáctico y en los libros de texto lo que contribuye a mantener las diferencias de género, las relaciones de poder y la ideología dominante” (Chaves, s/a, p.5). Entonces, “Así como una fuerte determinación de clase caracterizó al proceso de reproducción cultural y social del currículum escolar (Apple, 1986) también el currículum escolar se orientó históricamente a reproducir desigualdades y exclusiones según la posición de las personas en el sistema sexo-genérico (su identidad de género, orientación sexual en relación a la heteronormatividad) orientándose a preservar el orden social de género dominante (Morgade, 2011). Esto por más que la sexualidad no fuese tematizada escolarmente, de forma legítima, sino hasta hace pocos años.” (Stambole, 2014, s/p).

En este sentido, esta diferenciación sexual de y en la educación, implicó una diferenciación curricular, la que es fundamental para mantener la producción y reproducción de los modelos hegemónicos de lo femenino y lo masculino, siendo que “El ingreso del niño en el sistema educativo escolar constituye su primer paso importante en la vida fuera de su integración en el ámbito familiar. Ya dentro de este mismo ámbito familiar se han configurado determinadas características básicas para el ulterior desenvolvimiento del individuo en la vida adulta que ha quedado firmemente fijada en la psiquis del niño es la del sexo. En efecto, el infante que ya ha alcanzado la edad necesaria ingresa en el sistema educativo escolar con una nítida conciencia de pertenecer a uno u otro sexo, pero, aparte de esto, su papel en la vida no se halla aun claramente establecido. El proceso selectivo, que ha de determinar la ubicación de las personas en un determinado papel, no ha tenido lugar aún” (Parsons, 1959, p.66), es en la

escuela donde aprende y socializa su rol a partir del sexo otorgado en el primer espacio de socialización (la familia).

A modo de comprender de mejor manera el sexismo, y entendiendo que este se expresa en los currículum, es que algunas autoras han trabajado con el análisis de género desde la diferenciación del currículum explícito y el currículum oculto. Por un lado, el currículum explícito alude a “una propuesta educativa mediante la cual se seleccionan los saberes que han de ser transmitidos en la escuela” (Magendzo, Abraham & Dueñas, 1993, p.20), es decir, constituye la selección de los conocimientos que se enseñan: ya sea mediante planes y programas que describen de qué manera será enseñado el conjunto de experiencias de aprendizajes, lo que se evaluará según los contenidos de aprendizaje esperados, y también considera el material utilizado para la entrega de estos conocimientos. En definitiva, constituye una representación de la realidad que la escuela decide transmitir de manera consciente, como parte de su proyecto educativo.

Mientras que el currículum oculto consiste en “los valores, actitudes y mensajes ocultos que se viven en la escuela. A aquellos valores y normas tácitas, a aquellas situaciones escolares que ocurren sistemáticamente, pero que no son explicitadas” (Magendzo, Abraham & Dueñas, 1993, p.23). También existe el currículum nulo u omitido que para esta investigación serán consideradas como parte del currículum oculto, que consisten en todo lo silenciado, es decir, los saberes, valores y conocimientos que se dejaron fuera del currículum explícito. El currículum omitido puntualiza, por ejemplo, en “las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres” (Azúa, 2016, p.40), ya que “centralmente silencia cuestiones vinculadas a la sexualidad, la violencia o la precarización laboral.” (Azúa, 2016, p.40). Asimismo, el currículum oculto, permea y estructura las relaciones en el aula, en el patio, y en toda la cultura escolar. Este construye, mediante la socialización entre los distintos actores de la escuela, las normas sociales y los procesos identitarios de los y las estudiantes, entre estos, la socialización y refuerzo de los modelos de género y sexualidad hegemónicos.

De esta manera, vemos que el sexismo en la educación puede expresarse en ambas clasificaciones de currículum de la escuela, y en toda la cultura escolar.

En relación al currículum explícito se han realizado diversos estudios que demuestran que tanto los libros de textos como el conocimiento entregado en cada materia escolar, refleja y reproduce los roles de género hegemónicos. Tal como nos muestra la investigación realizada por Sandra Palestro (2016) que analizó 28 textos escolares de Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y Biología distribuidos durante el año 2012 en establecimientos públicos: “mostró no solo un total androcentrismo, sino también elitismo, discriminación de los pueblos originarios y la población afrodescendiente, y una sexualidad única, la heterosexualidad. Es decir, una sola forma de concebir el mundo: la de la élite dominante” (p.16). A su vez, un estudio realizado por Daniela Lillo (2015) evidencia este fuerte carácter sexista en la ausencia de mujeres en los programas de estudios ministeriales de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media elaborados el año 1998, que a pesar de los argumentos y prejuicios basados en la inexistencia de mujeres, la autora demuestra que efectivamente hay un gran número de escritoras para las distintas épocas y que, además, han obtenido premios nacionales e internacionales. De este modo, “la literatura femenina ha sido apartada y omitida de la enseñanza de la literatura en el sistema escolar, siendo privilegiada la literatura masculina y, con ello, cánones estéticos, visiones del mundo y expresiones culturales masculinas que son legitimados por la educación por sobre la femenina (...) sin dejar espacio al discurso/experiencia femenina, la educación actúa como un mecanismo reproductor hegemónico patriarcal de poder” (Lillo, 2015, p. 33).

Un botón de muestra en nuestra realidad, que reafirma la educación sexista de nuestro país, es la elección de carreras de hombres y mujeres al salir de la educación escolar, ya que “Todavía hay campos profesionales propios de los hombres (como las ingenierías) y otros de las mujeres (enfermería, educación), y que si bien tienen el mismo acceso a la educación que los hombres, la persistencia de un currículum sesgado por géneros hace que se reproduzcan desde distintos niveles de educación, diferencias que se convertirán en segregaciones a la hora, por ejemplo, de seleccionar una carrera e incluso de dar la prueba de aptitud académica.” (Montecino, 2003, p.28-29). A pesar de que hoy podemos ver que es posible escoger una carrera culturalmente propia del género opuesto, vemos que se enfrentarán, sin duda, a múltiples prejuicios y discriminaciones. Por ejemplo, la dificultad de un hombre

parvulario de encontrar un puesto laboral en directa relación con la primera infancia, o bien, las discriminaciones diarias hacia las mujeres que realizan labores propias de lo masculino (las contratan menos, les pagan menos, no confían en sus capacidades para realizar el trabajo, entre otros). En palabras generales, “las mujeres acceden cada vez más a la igualdad formal, pero ello no supone que realmente tengan las mismas posibilidades que los hombres.” (Subirats & Brullet, 1992, p.189).

Mientras que el currículum oculto apunta a las prácticas más cotidianas de las relaciones sociales de la escuela, es decir, los modelos de género cargados por los y las docentes, a la manera particular y determinada de referirse y de comportarse de manera diferenciada ante niños y niñas. Así vemos que el currículum oculto “abarca todo el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan en forma inconsciente en las estructuras y el modo de vivir las experiencias, de estructurar y organizar los espacios, de articular los tiempos, de establecer las relaciones, de realizar las tareas” (Valdés, 2013, p.56). Algunas investigaciones han mostrado que en matemáticas se les da mayoritaria y primeramente la palabra a hombres antes que a las mujeres. En esta misma línea hay estudios que evidencian que en la educación inicial, las educadoras responden y atienden a las niñas sin dejar de hacer la actividad en la que se encuentran; mientras que cuando se trata de niños, se destina completamente la atención para atenderlos y responder sus inquietudes. Es decir, son aquellas prácticas y dinámicas que se viven cotidianamente en la escuela, y las cuales, muchas veces son realizadas de manera inconsciente, ya que apuntan a las prácticas naturalizadas por la cultura hegemónica. En este sentido, “esto se da en la vida cotidiana y, por cierto, en la escuela, pues es allí donde se modela principalmente qué es ser mujer, y reitero no sólo en el currículum oficial, sino en esos pequeños gestos y prácticas de disciplinamiento denominado el currículum oculto” (Azúa, 2016, p. 42).

Siguiendo a Jackson (1992), vemos que las prácticas cotidianas y las dinámicas escolares son parte fundamental de la vida y cultura escolar, “La escuela es un lugar que se aprueba o se suspende, en que suceden cosas divertidas, se aprenden cosas nuevas y se adquieren nuevas capacidades. Pero también es un sitio donde los alumnos se sientan, escuchan, esperan,

levantan la mano, se pasan papeles de mano a mano, están en fila y afilan sus lápices... ambos aspectos de la vida escolar, los que destacan y los que pasan desapercibidos nos son familiares a todos, pero los últimos, aunque solo sea por la oscuridad en que los sumergimos, parecen merecer más atención de las que les dedican hasta ahora los profesionales de la educación” (p.45). Dichas situaciones que nos parecen en demasía cotidianas para ser observadas y analizadas, esas que pasan desapercibidas, son precisamente las que dejan una profunda huella en la formación de las personas, influyendo en las construcciones identitarias de ellas. Así también, y en esta misma línea, vemos que es importante comprender y considerar a la hora de observar las escuelas, la relación entre pares, es decir entre niñas—niños, niños—niños y niñas—niñas, entendiendo que son parte fundamental del entramado cotidiano social de las escuelas.

De esta manera, el control y disciplinamiento del género es tan fuerte y está tan naturalizado que nos resulta incluso difícil visualizarlo y comprenderlo, implicando un esfuerzo por desnaturalizar dichos modelos y visibilizar las violencias y determinaciones culturales del sistema sexo-género. Así “pareciera ser que las prácticas cotidianas en nuestro sistema escolar reproducen la violencia a las mujeres y niñas de manera tal, que los que luchan por cambiar el sistema no lo perciben como una forma de violencia; peor aún, no se dan cuenta de la naturalización de un sistema desigual no sólo en lo social, sino también sexista” (Azúa, 2016, p.38), perpetuando la heteronorma.

Ahora, y comprendiendo la función socializadora primordial de la escuela, vemos que “El niño y la niña al entrar en contacto con la cultura a la que pertenecen se apropian de los símbolos que son de origen social para posteriormente internalizarlos. En este proceso, los infantes se apropian de la cultura y construyen su identidad de género en las relaciones sociales, en la comunicación e interacción con los otros y las otras” (Chaves, s/a, p.1). Sin embargo, al revisar los estudios y con solo observar una sala de clase o un recreo en una escuela actual, podemos ver que la diferenciación por sexo sigue existiendo y en un rol central. Es decir, aún nos encontramos con una educación sexista en nuestro país: “De esa manera la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para

enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida” (Pérez, 2000, p.1).

Asimismo, hay que considerar que para el estudio de las prácticas cotidianas en la escuela o currículum oculto, dado su carácter no institucional, es necesario una observación profunda y sostenida, ya que se debe establecer “cuál es el sistema de valores transmitido y si se hacen diferentes no sólo respecto de los individuos, sino también respecto de la valoración de unas pautas de género que forman parte del sistema cultural.” (Subirats & Brullet, 1992, p.203). En este sentido, la investigación del currículum oculto supone relevar “la valoración misma que se hace de los géneros, es decir, el estatuto del género femenino y del género masculino dentro de la cultura escolar, el grado de similitud o diferenciación que presentan en sus pautas concretas, la permisividad o sanción negativa de la adopción de cada uno de ellos por parte de individuos de cada sexo y del opuesto, y la forma en que toda esta estructura subyacente queda reflejada en la práctica educativa” (Subirats & Brullet, 1992, p.203).

Por último, es importante mencionar que “Las prácticas diarias no son fortuitas ni características de un sitio particular. Se repiten y se recrean en ambientes similares, en toda la sociedad.” (Jordan, 1995, p.233). En estas prácticas cotidianas, además de develar todo lo ya mencionado, es importante detenerse y poner atención en lo que se hace y lo que se dice, en las palabras utilizadas, en los gestos realizados, entre otros, para así poder rescatar los códigos de género de la cultura escolar. En palabras de las autoras, “es importante atender al contenido de la comunicación establecida para tratar de descifrar, más allá de las diferencias de trato individual –e incluso de la magnitud de éstas-, el mapa de características y valoraciones de los géneros que regula actualmente sus formas de transmisión en la escolarización: lo que MacDonald (1980) ha llamado los códigos de género”. (Subirats & Brullet, 1992, p.203).

En este sentido, los códigos de género nos permiten comprender cómo se reproducen los modelos de género y sexualidad, ya que tal como plantea MacDonald, las escuelas transmiten dichos códigos. Por un lado, las y los docentes cumplen un rol fundamental en las definiciones y control del género, ya sea por el orden jerárquico propio de la escuela (adultocéntrico y patriarcal) que generalmente transfiere fuertes mensajes sobre la

dominación masculina, mediante las relaciones que mantienen con las y los estudiantes, comprendiendo que el orden dominante es un orden masculino, por tanto la diferenciación y jerarquización de los géneros es determinante. “El modelo femenino tradicional no tiene cabida en el orden docente: quedan de él algunos rastros que permiten comprobar que los docentes no ignoran que las niñas no son niños, pero que tratan de olvidarlo para educarlas en la forma “correcta”, es decir, para incluirlas en el conjunto de actividades y comportamientos dignos de ser transmitidos por la escuela.” (Subirats & Brullet, 1992, pp. 214-215). “Las niñas son tratadas como “niños de segundo orden”, por así decir. El estereotipo de la diferencia sigue actuando, aunque sea en niveles inconscientes del profesorado. Los niños están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se los prepara para ello estimulando su protagonismo en la escuela. Las niñas reciben el mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo, pero no ostentar el protagonismo.” (Subirats & Brullet, 1992, pp. 215).

Pero también los códigos de género se transmiten entre pares, por eso es importante detenerse a observar dichas relaciones, ya sea entre niños, entre niñas y entre niños y niñas. Es importante observar cómo los códigos de género afectan y definen las características de los niños y niñas, así “Los niños usan más frecuentemente la palabra como forma de imposición frente al entorno, participando en el ámbito de la clase, exponiendo sus experiencias, ocupando los espacios centrales, moviéndose y gritando si es preciso; las niñas participan menos, transgreden menos las normas, se mueven en los espacios laterales, usan la palabra para negociar sus situaciones. Dos formas de actuación que, en sí mismas, podrían ser consideradas igualmente válidas, si no fuera porque una de ellas confiere poder social y la otra no.” (Subirats & Brullet, 1992, pp. 216). Finalmente, “El modelo es el masculino, incluso en sus aspectos transgresores.” (Subirats & Brullet, 1992, pp. 214).

Como vemos, a partir de las prácticas cotidianas y dinámicas escolares se transmiten códigos de género, por lo tanto mediante la observación de ambas, podemos aprehender dichos códigos. Para la presente investigación, se entenderán las prácticas cotidianas y dinámicas escolares como las experiencias y situaciones que ocurren habitualmente de manera frecuente en la escuela, tanto en el aula, como en los patios y comedor. Es importante señalar que

mediante la observación de estas prácticas cotidianas y dinámicas escolares, se pueden conocer las prácticas de control del género en los procesos de formación de identidades de los niños y niñas, ya sea desde las relaciones con los/as adultos/as y/o sus pares. Para ello, es fundamental comprender que para los niños y niñas, es muy difícil alejarse de los modelos de género y sexualidad establecidos socialmente, porque al hacerlo, son marginados y rechazados.

Asimismo, y como ya mencionamos anteriormente, en la escuela predomina esta heteronorma que asegura la construcción de una heterosexualidad, la que vemos que en la escuela se refuerza “a través de un sistema de premios y castigos si actúan en conformidad con este código o lo transgreden” (Jordan, 1995, p.228). No obstante, la escuela no sólo puede ser comprendida como una institución estructural y de control, sino que también como una cultura moldeable y moldeada, permeada por distintos elementos, desde distintas configuraciones socio-culturales. En este sentido, Rockwell (2006) plantea que: “Acostumbrarse a mirar lo que ocurre en las aulas en estos términos constituye un primer paso para poder sopesar la influencia real que pudieran tener las políticas educativas en la configuración de ideologías, identidades y culturas nacionales. Los decretos oficiales se filtran a través de numerosas instancias de mediación antes de integrarse, siempre parcial y provisionalmente, a las complejas culturas escolares. Ahí, siempre compiten con corrientes presentes en los entornos sociales y culturales –desde la tradición oral hasta la expansión de los medios de comunicación- que también influyen en el horizonte cultural y dan sentido a la experiencia escolar.” (p.208). Así, se entiende que la escuela, en especial el currículum oculto, cumple un rol fundamental en las constituciones de las identidades de género y posicionamientos sociales de los niños y niñas.

Entonces, la escuela está generando prácticas cotidianas y dinámicas escolares que cargadas de mensajes estereotipados del ser mujer y hombre, definen los modelos de género y sexualidad de los niños y niñas, moldeando sus identidades de género y definiendo las estructuras de sus posibilidades. Y, al mismo tiempo, controla dichas estructuras del género, mediante estas prácticas cotidianas y dinámicas escolares, imposibilitando que los niños y

niñas puedan alejarse de estos. Asimismo, “Además del valor adaptativo, simplificador y de predicción, los estereotipos tienen otra función muy importante para la socialización del individuo: facilitan la identidad social, la conciencia de pertenecer a un grupo social, ya que el aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en dicho grupo es una manera de permanecer integrado en él. Estas actitudes de integración son realizadas en la infancia y la juventud de forma muy espontánea ya que forman parte del crecimiento en ‘grupalidad y ciudadanía’.” (Gonzalez Gabaldón en Torres, 2018, p.45). Mientras que si nos alejamos de estos modelos identitarios de género y sexualidad, no pertenecemos a la colectividad del grupo escolar, siendo rechazados y marginados. En este sentido, “las relaciones de género constituyen determinaciones que inciden en el paulatino proceso de ‘construcción de las personas’, determinaciones de las que generalmente no se escapa por decisión individual sino por la constitución de ‘grupos’, colectivos, movimientos.” (Morgado, 2001, p. 3), que no suelen tener lugar en la niñez, a menos que su entorno social contribuya a ello.

Finalmente, es fundamental comprender la importancia de la educación y el impacto que tiene en la construcción y formación de las personas, tanto en su presente como en su futuro. En relación a la construcción de identidades de género y posiciones sociales, la escuela como “órgano de socialización primordial” crea mundos y personas, es decir, “cuando se pone en acción el complejo proceso de enseñanza se está poniendo en juego no sólo la adquisición de determinados hábitos y destrezas sino, y básicamente, una manera de enseñar a habitar el mundo, es decir una forma de pensar, de representar, de sentir, de conducirse, de accionar en el mundo” (Montecino, 1997, s/p).

Niñas y niños como actores de su propia historia

En los inicios de las investigaciones antropológicas sobre la niñez, se trabajaba con una concepción de la niñez “prístina”, es decir, se consideraban a niños y niñas más cercanos a lo salvaje, ya que aún no están “domesticados por la cultura”. Tal como lo presentaba el antropólogo británico Taylor, los niños y niñas son “representantes de una remota antigua cultura” (Taylor en Pachón 2009, p. 436), considerados como el vínculo entre el salvajismo y la civilización. Esta mirada impregnada de la teoría evolucionista, marcó negativamente la

investigación sobre niñez, desincentivando la realización de posteriores investigaciones, quedando relegado al salvajismo. Muchas percepciones, representaciones e imaginarios sociales sobre la niñez, están atravesados y marcados hasta el día de hoy, por estos enunciados evolucionistas.

Entonces, a principios del siglo XX, la línea de estudios sobre niñez más aceptada, validada y divulgada, era realizada por la Antropología Física. Estos estudios se basaban principalmente en mediciones comparativas, que buscaban diferencias entre niños blancos y niños negros, en pos de una diferenciación racial. Sin embargo, ya se comenzaban a realizar algunas investigaciones etnográficas, tales como “*The Cheyenne indians*” de Grinell que dedica un capítulo a los niños y niñas, dando cuenta de las diferencias de género en sus prácticas; y Stevenson que realiza un estudio sobre niños y niñas Zuñi.

Pero son Margaret Mead y Ruth Benedict, quienes posicionan los estudios antropológicos sobre niñez, siendo las pioneras en instalar las investigaciones sobre niños y niñas considerándolos como seres culturales, tal como revisamos más arriba, realizando estudios sobre la enculturación y el traspaso de la cultura desde la niñez. Asimismo, en los años 70, la investigación antropológica sobre niñez se desarrolló de la mano de la psicología y el desarrollo infantil, intentando dar cuenta “de que los niños no nacen con una identidad cultural propia, sino por el contrario que ellos debían aprender a pensar y comportarse como miembros de un grupo social específico” (De Vore, Vogt y LeVine en Pachón, 2009, pp.450). A pesar de los esfuerzos por posicionar el estudio de la niñez como parte importante del quehacer antropológico, muchas veces ha sido relegado, quedando invisibilizado. Y, al mismo tiempo, en estos estudios ya realizados no ha sido incluida la mirada de niños y niñas propiamente tal, sino que “los posicionamientos ideológicos que han caracterizado el trabajo antropológico con la infancia” han sido “las percepciones eurocentristas, la centralización adulta y la concomitante falta de capacidad de acción o ‘agencia’ que se le otorga a los niños, además de las múltiples concepciones que los hacen ver como seres sin capacidad de invención, pasivos y conformes ante el moldeamiento adulto y las fuerzas del cambio(...)” (Pachón, 2009, pp. 465).

Por otro lado, la visión de la niñez desde el estado chileno también ha ido variando, desde una total ausencia a una mirada asistencialista de protección a una infancia desvalida y vulnerable, siendo un nuevo sujeto de atención, pero también un nuevo sujeto de normalización. No es sino hasta “(...) la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) instauran un cambio paradigmático en la concepción de infancia, generándose los avances más importantes en materia de Derechos. La Convención promueve un cambio sustancial al comenzar a considerar a los niños y niñas como sujetos de derechos, capaces de expresar sus deseos y necesidades.” (MINEDUC, 2019).

Tal como hemos revisado, las representaciones sobre la niñez han ido fluctuando desde una mirada evolucionista, con niños y niñas “salvajes”, pasando por la idea de seres sin cultura a quienes se les debe educar, a estos adultos en miniatura, a niños y niñas como sujetos vulnerables que se deben proteger, niños y niñas como sujetos de estudio pero siempre sin voz, a una niñez como sujetos de derechos con opinión y una voz válida. Sin embargo, aún podemos distinguir vestigios de esta mirada de la niñez sin voz ni voto en las prácticas cotidianas, a pesar de que ya se han institucionalizado y normalizado los derechos del niño y la niña.

Así, otro elemento importante de integrar al análisis de esta investigación, es que se debe tener en cuenta la capacidad de dialogar ya sea de las culturas escolares, como de las personas en general, y para nuestro estudio, de niñas y niños, siendo fundamental considerar este diálogo, y no solamente analizar a las personas como meros resultados del orden patriarcal, sino que comprender sus resistencias, sus diálogos, sus respuestas, su capacidad de acción, etc. Finalmente, “La fuerza del “aquí y ahora” hace que esas imágenes, esos valores estereotipados, parezcan inmutables y necesarios. No obstante, en tanto producto social, se relacionan con procesos económicos, políticos, religiosos, siempre cruzados por relaciones de poder diferencial y desigual. Esto significa que, se supone, hay una posibilidad que vale más o que es mejor mientras que otra (u otras) valen menos. Esto implica también que alguien o algunos/as en un grupo están en posición de definir mientras que otros/as están en posición de ser definidos/as. Estas imágenes son, entonces, un producto de sujetos, una construcción

social discriminatoria. Pero también son una forma de producir sujetos, ya que las ideas predominantes y las condiciones materiales de vida marcan el espectro de las posibilidades de la subjetividad humana y de su libertad. Su fuerza reside en que los sujetos suelen convencerse de que “así son las cosas” o de que esa es la única verdad, sin reconocer matices y, menos, sus posibilidades de cambio.” (Morgade, 2011, p.6).

En este sentido, los niños y niñas no son “páginas en blanco” que los y las adultas deben completar con sus enseñanzas y transmisiones culturales, ni tampoco son meras esponjas ni espejos del mundo local que les rodea, y mucho menos seres angelicales o demoniacos. Más bien, y como hemos revisado, el concepto de niñez también es una construcción cultural, que se redefine según las sociedades, y asimismo lo son niños y niñas, entonces estarían “(...) sujeto a un proceso constante de lucha y negociación.” para establecer las representaciones y prácticas de estos. De esta manera, “La distribución de tareas, prestigio y poder en un contexto determinado condiciona las posibilidades que tienen las distintas representaciones de la infancia de ganar influencia, objetivarse en instituciones, dar forma a rutinas e incidir sobre las interacciones sociales” (Buckingham en Reyes, 2014, pp. 32).

Por otro lado, es fundamental comprender que “Los niños son sujetos activos que participan en la construcción de sus propias vidas y del mundo que comparten con los demás: ellos son producto y productores del proceso social; deben ser vistos como actores sociales que, en el marco de los constreñimientos que la estructura social les impone y de los medios que les ofrece, construyen significados, expresan ideas, hacen elecciones, definen cursos de acción y, así, influyen en los procesos sociales en los que participan” (James y James en Reyes, 2014, pp. 32). Es decir que niños y niñas tienen un rol activo en la construcción de sus propios modelos de género y sexualidad, y no son meros receptores de la cultura patriarcal y los modelos que éste establece. Y asimismo ocurre con la socialización en la escuela, donde niños y niñas van internalizando estos modelos desde sus propias formas de comprensión, así “(...) su participación en la construcción del género –como de cualquier otro rasgo de personalidad que el alumnado adquiera a través de la escolarización- es activa y no adaptativa.” (Subirats & Brullet, 1992, pp. 204).

De esta manera, entendemos que “No existe una única forma de ser niño o ser niña, sino que existen múltiples infancias, producto de diferencias sociales y culturales que imprimen su marca. La diversidad de experiencias por las que transitan los niños y niñas configuran modos diferentes de vivir cada una de las etapas vitales, dando lugar a la construcción de diferentes identidades y subjetividades. Las diferentes trayectorias vitales imprimen sus marcas en las construcciones que cada niño y niña hace de su cuerpo, del vínculo con los otros y en el modo en que vive y siente su sexualidad.” (MINEDUC, 2019).

Para comprender este carácter activo de niños y niñas en la estructura patriarcal, la capacidad de agencia nos permite aclarar esta dualidad entre ser actores de nuestra propia realidad y ser sujetos limitados por la estructura patriarcal. Algunos autores en las ciencias sociales han desarrollado el concepto de capacidad de agencia o agenciamiento, que para Giddens es el poder que tienen los agentes para seguir reproduciendo la sociedad o transformarla, lo que se traduce en pequeñas transgresiones de las reglas cotidianas o bien, en grandes protestas de movimientos sociales. En este sentido, la capacidad de agencia es la capacidad de producir un efecto o una diferencia, ya que las personas tendrían el poder de actuar diferente y así intervenir en el mundo, influyendo en los procesos. Para Sen (en Reyes, 2014), es la capacidad de acción que tienen las personas; sin embargo, en los niños y niñas es más complejo, ya que se encuentran en una doble dominación patriarcal y adultocéntrica, por lo tanto, para comprender la posibilidad de agenciamiento que tienen, hay que considerar todos los elementos estructurales y socioeconómicos en que se encuentran.

Resulta pertinente hablar de la capacidad de agencia de los niños y niñas para definirlos como actores sociales, constructores de sus propias historias, no en el futuro cuando sean adultos/as, sino que en el presente durante su niñez. Para algunos autores, la realidad debe ser reconstruida; por tanto, los agentes realizan a diario este ejercicio mediante sus prácticas, realizando un ejercicio de poder sobre la realidad. En este sentido, “Las relaciones entre niños y adultos se llevan a cabo en interacciones que, lejos de presentarse como unidireccionales en el sentido clásico de la socialización (el conocimiento se traspasa del adulto al niño, o el niño se completa en la adultez), son instancias donde niños y adultos reconstruyen la estructura social que da origen a sus relaciones, y que perpetúan o que modifican las formas estructurales de las que son objeto. El poder de reconstrucción de la realidad no es ejercido

sólo por los adultos (o sólo por los agentes dominantes), pues la otra acción, por muy pasiva que se presente, no deja de ser acción, no deja de ser una práctica de reconstrucción del mundo” (Pavez y Sepúlveda, 2019, p.207). Así, niños y niñas tienen sus propias percepciones sobre la realidad y su capacidad de agencia se refleja en la posibilidad de actuar en cada interacción que realizan, de esta manera, siempre son agentes y su acción siempre está presente, pero queda invisibilizada por la situación de dominación estructural en que se encuentran.

Por último, para una mayor comprensión de los modelos de género y sexualidad, hay que considerar que además de esta “heterosexualidad obligada” revisada más arriba, en nuestras sociedades se considera que los niños y las niñas son seres asexuados. Es común ver cómo madres, padres, cuidadoras y educadoras reprimen desde la primera infancia cualquier tipo de demostración que sea percibida como sexual, por no ser apropiadas: ya sea el tocar sus propios genitales o jugar con estos, frotarse o masturbarse en busca del placer. Incluso es común ver a los y las adultas responsables preocupados y con miedo sobre estas conductas sexuales. Dichos ejemplos que podemos fácilmente ver en nuestra sociedad (en casa o jardines infantiles), nos demuestra esta conceptualización de la niñez libre del placer y el deseo sexual, es decir, este carácter de la niñez asexuada. En este sentido, para niños y niñas, corporalidades y sexualidades de estas personas menores, se define y se establece desde el mundo adulto hegemónico “sus despliegues –lo que está permitido sentir, experimentar y desear –y sus limitaciones/prohibiciones –lo que no deben hacer, sentir y desear.” (Duarte, 2016, p. 42).

De esta manera, las representaciones sociales de los niños y niñas se construyen como seres pasivos respecto a la sexualidad, logrando un condicionamiento a sus procesos corporales-sexuales. Sin embargo, estas corporalidades existen en tanto los cuerpos se cosifican para el imaginario y deseo masculino hegemónico, permitiendo la hipersexualización de las niñas, las prácticas de normalización de la heterosexualidad y, a su vez, reprimiendo y castigando las prácticas homosexuales (si eres niña no te puede gustar tu mejor amiga, pero de tu amigo se suele decir que es tu pololo). Tal como lo plantea Duarte (2016), “El adultocentrismo produce unos modos de gestión de las corporalidades y sexualidades de las personas de

acuerdo a la posición que se les otorga en las estructuras del ciclo vital. En esta economía libidinal se destacan unos modos de gestión para quienes se han auto impuesto como poseedores de una madurez y legitimidad para establecer normatividades y valoraciones de los cuerpos sociales definiendo lo permitido y lo prohibido. Así, se le otorga a la adultez los permisos –en contexto patriarcal heteronormado, machista, sexista y homofóbico – para experimentar de manera independiente, mientras que a niñez, juventud y adultez mayor se les gestiona desde la subordinación y la castración de sus deseos.” (p. 45).

Finalmente, además de comprender que las personas están en una constante construcción de sus identidades, también, de género, y que están moldeadas y permeadas por toda la estructura binaria heteronormada y patriarcal de la sociedad, hay que entender que las personas también discuten y conversan con los modelos hegemónicos impuestos. Es decir que, “estos modos de entender las construcciones actuales del género femenino conforman un modelo que las mujeres podrán o no asumir, dependiendo de múltiples elementos, y entre ellos el peso de las diferencias culturales (étnicas e históricas) y la conciencia de la manipulación son a mi juicio cruciales. Estas variaciones suponen que también existirá un modo particular de leer las diferencias entre hombres y mujeres. Lo que sí no varía, y a ello debemos poner atención, es que las relaciones sociales entre ambos siguen configurando vínculos de prestigio y poder diferenciados, y en muchas ocasiones desiguales.” (Montecino, 2003, p.27-28). Asimismo, “Claro, es obvio, que estas imágenes no se traducen de la misma manera en la vida de todas las mujeres reales y concretas, pero todas las mujeres reales y concretas, de todas las clases sociales, etnias, edades, etc., son presionadas por ciertos ideales del ‘ser mujer’.” (Morgade, 2001, p. 2), lo mismo ocurre con los mandatos de masculinidad hegemónica, apelando a una estandarización y homogeneidad de las identidades de género y posicionamientos sociales, otorgando ciertas posibilidades determinadas de ser hombre y mujer, y para nuestro estudio: de ser niño y niña.

Para cerrar, mencionar que en nuestro país, las investigaciones sociales de Azúa, Acuña, Montecino, Palestro entre otras investigadoras, han demostrado que, por un lado, la etnografía es una entrada válida, pertinente y necesaria para estudiar los espacios educativos, sobre todo las salas de clases; y por el otro, que la perspectiva de género es central en este tipo de abordajes, pues justamente permite visibilizar los elementos que están a la base de los modelos de género y sexualidad, obviamente permeados por estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, entre otras.

Si bien estos estudios han avanzado en torno al abordaje del espacio educativo y los múltiples actores existentes en ellos, lo novedoso de esta investigación es observar y analizar las múltiples formas y procesos en que se discrimina a mujeres y disidencias en las escuelas por parte de niños y niñas de seis y siete años, cuestión que permite comprender y demostrar el carácter activo que tienen los diferentes actores y grupos sociales en las escuelas.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Tal y como se ha señalado, este proyecto de investigación tiene por objeto develar la construcción de modelos de género y sexualidad que niños y niñas de un primero básico realizan a partir de las prácticas cotidianas y dinámicas escolares que experimentan en la escuela. Para tales efectos, y como “modo de concebir y ejecutar un plan para explicar la realidad” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.12), el procedimiento metodológico y técnico que se llevó a cabo se detalla a continuación.

La metodología escogida para el desarrollo de este proyecto fue la investigación cualitativa, marco que permite comprender los valores, las creencias y los significados sociales que están detrás de las formas de actuar y pensar de un grupo social determinado, específicamente vinculado a las prácticas cotidianas y dinámicas escolares que construyen los modelos de género y sexualidad en niños y niñas. Visto así, el proyecto está íntimamente relacionado con paradigmas interpretativos cuya finalidad es comprender, interpretar y analizar la realidad social desde la perspectiva de los propios actores y del escenario concreto, histórico y material donde estos hacen vida. Este marco nos permite comprender la forma de actuar de los/as niños/as, así como las prácticas cotidianas que tienen lugar en la escuela, desde las relaciones –y la cultura- *generizadas*.

Asimismo, esta investigación se basó en el enfoque etnográfico, y su impronta de trabajo de campo y la reflexividad propia del conocimiento construido interactiva y dialógicamente para con el grupo estudiado (Guber, 2011). Esto permitió comprender los comportamientos de un grupo humano determinado a partir de la propia arquitectura simbólica en que estos se desarrollan, basándose para ello, en la observación de campo y, luego, en el análisis de significados culturalmente compartidos para comprender los comportamientos y las relaciones sociales en el mismo lugar donde éstas se edificaron. Bajo el prisma de la participación observante/observación participante (Hammersley & Atkinson, 1994; Taylor & Bogdan, 1998), se entiende que la cientista social “está profesionalmente capacitada para estudiar esas estructuras intersticiales, suplementarias y paralelas de las sociedades complejas y explicar su relación con las instituciones estratégicas fundamentales en las que se inscriben” (Wolf, 1990, p.20).

En concreto, esta aproximación de tipo cualitativa centrada en el empleo del enfoque etnográfico y la observación participante a partir del acompañamiento sistemático del grupo-curso en la escuela, entiende, por una parte, que la etnografía y observación participante asociadas permitieron un acercamiento comprensivo a las realidades sociales entendidas “como una síntesis de relaciones sociales” (Canelo, 2013, p.27); y por otra, que como trayecto, producto y enfoque que también es, la etnografía se hace parte de un proceso que incorpora, simultáneamente, realismo y reflexividad (Guber, 2011), es decir, que “aprender una cultura es un proceso gradual de familiarización mediante la práctica” (Hastrup & Hervik, 1994, p.7). Así, al emplear la etnografía, y permitiendo con ello la observación de las/os niñas/os en sus relaciones, prácticas cotidianas y dinámicas en los espacios escolares, esta metodología de investigación permitió profundizar y comprender la construcción de los modelos de género y sexualidad que ellos/as realizan a partir de la cotidianeidad observada. Para ello, fue necesario “observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas, saber cómo realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento.” (Bertely, 2002, p.50). Se utilizó un diario de campo en el que se registraron todas las observaciones realizadas en la escuela, en cada visita ejecutada, generando un escrito a partir de una descripción textual de lo vivido, de lo visto y escuchado. Se entiende que el trabajo de campo excede lo puramente verbal, vinculándose, también, con la experiencia y la posición de la investigadora –o etnógrafa- a través del conocimiento acerca de un grupo humano específico y sus prácticas sociales. Posterior al proceso de observación, los registros del diario de campo fueron transcritos al computador para facilitar la etapa de operacionalización.

Técnicas de investigación

Las técnicas que se utilizaron para el desarrollo de esta investigación fueron la observación participante para el registro etnográfico y una modalidad de ejercicios acorde a la edad de las/os niñas/os del primero básico. A continuación, se describen las técnicas de investigación:

- Observación participante para el registro etnográfico: La observación participante de carácter etnográfico, nos permite obtener información sobre un fenómeno o

acontecimiento involucrándonos con la comunidad estudiada y pudiendo comprender con ello los significados, valoraciones y creencias que una práctica por muy cotidiana que sea, tiene. Esta técnica es característica de las etnografías en educación: “observación participativa (...) Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos. (...) El etnógrafo educativo se percató de que, en la medida en que transcurre su estancia en el campo, los actores observados o entrevistados comienzan a modificar las declaraciones y acciones de lo que creían que debían decir y hacer en un primer momento, hacia otros códigos de representación y acción que contradicen lo que dijeron e hicieron antes.” (Bertely, 2002, p.48). Por esta razón, las observaciones fueron sostenidas en el tiempo, **realizándose en total 16 días de observación durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2018.** Dichas observaciones fueron programadas con anticipación con la escuela, y se privilegiaron los días en que las/os niñas/os tenían educación física, historia, orientación, matemáticas, almuerzo y recreo largo, así como también los días miércoles en que salían temprano y otros días con su horario largo. Para lograr una visión general de sus prácticas cotidianas en la escuela.

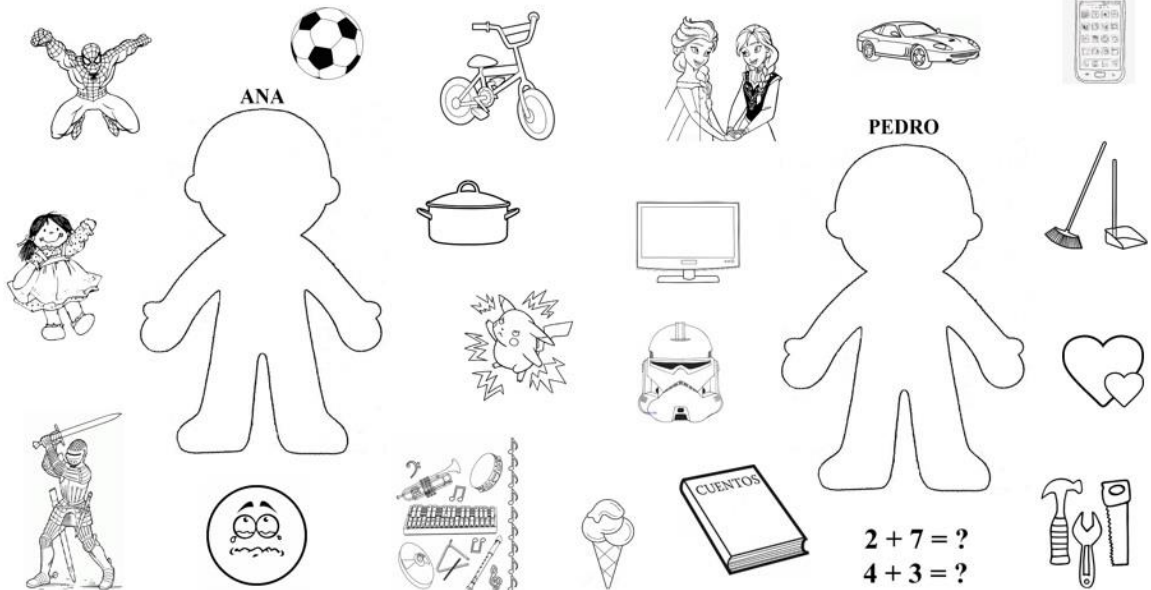
Asimismo, “Para actuar como observador participante necesita reconocer no sólo la repercusión de su presencia en el acontecer cotidiano de las escuelas y salones de clases. (...) La observación participativa supone básicamente reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido.” (Bertely, 2002, p. 49). Por otro lado, un elemento fundamental de las observaciones que se realizaron fue, como ya se mencionó más arriba, el diario de campo, donde se registró la mayor información posible observada, reforzando su uso ordenado y metódico, ya que “respetar los criterios de forma aplicados a los registros ampliados incide en la apropiación de capacidades etnográficas básicas: saber cómo desagregar, clasificar y ordenar la información; distinguir los marcos interpretativos del investigador y del informante; definir los códigos que facilitan el manejo de los datos; y garantizar la construcción paulatina del objeto de estudio.” (Bertely, 2002, p.50).

- Ejercicios para niñas/os: Se realizaron tres ejercicios (de elaboración propia) a todos/as los/as niños/as que se encontraban en sala al momento de su aplicación. Estos fueron aplicados en los últimos días de observación. A continuación se presentan los ejercicios aplicados:

- El primer ejercicio aplicado consistía en completar los dibujos de Ana y Pedro vistiéndolos. **Fue respondido por 32 estudiantes.** En primera instancia, la segunda instrucción consistía en unir a Pedro y Ana con una línea de color diferente con cada objeto correspondiente. Sin embargo, al momento de aplicarlo la profesora sugirió que se encerrara en un círculo los objetos de Ana y en un cuadrado los de Pedro, y con una cruz los que fueran para ambos.

NOMBRE:

1. Complete los dibujos, y póngale ropa a ANA y PEDRO.
2. Una con una línea de color verde los objetos y actividades que más le gustan a ANA y con una línea de color rojo los objetos y actividades que más le gustan a PEDRO.



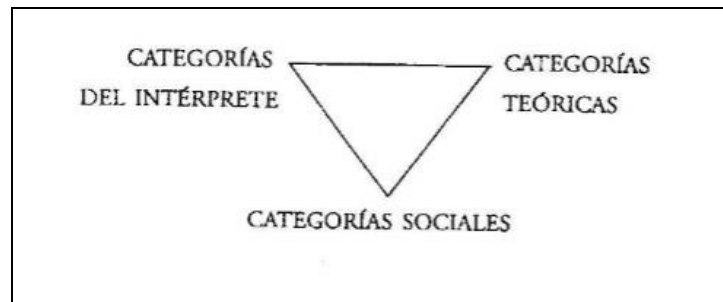
- El segundo ejercicio que se aplicó consistió en dibujar en un cuadro bajo la pregunta “¿Qué te gustaría ser cuando grande?” **Respondido por 25 estudiantes.**

- Y, por último, el tercer ejercicio consistía en dibujar en un cuadro bajo la pregunta “¿Qué te gustaría que el viejito pascuero te regalara?” **Respondido por 25 estudiantes.**

Plan de análisis

En lo que refiere al plan de análisis de la información recopilada a partir de las técnicas propuestas, este fue de carácter cualitativo e interpretativo. En este sentido, una vez transcritas las observaciones del diario de campo y escaneados los ejercicios realizados, la información fue trabajada de manera conjunta, en tanto interesa comprender su contenido informacional (distinciones particulares dónde se construyen las experiencias); su estructura, es decir, su orden interno; y, por último, la dimensión ético-normativa “que califica como válido, deseable o legítimo las distinciones y relaciones que la componen” (Canales, 2006, p.301), donde lo heteronormativo se presenta como un elemento fundamental. En este sentido, fue de interés analizar cómo y de qué manera las prácticas cotidianas y las dinámicas escolares construyen modelos de género y sexualidad en niñas y niños del grupo-curso de primero básico, sin embargo al ser heterogéneos en cuanto a clase y género, no generan necesariamente respuestas homogéneas. Es decir, “en una sociedad diferenciada existirán sistemas de ideas y principios organizadores y compartidos por toda la sociedad, como también ideas y principios propios de cada grupo social y que dan cuenta de sus particulares modalidades de ser y de integrarse a la vida social” (Canales, 2006, p. 301).

De esta manera, se complejiza el análisis de la realidad cotidiana del grupo estudiado, por lo tanto, es importante comprender que “El diálogo y la socialización, así como el debate y la argumentación, inciden en la construcción colectiva de un campo de investigación lleno de fisuras, como el etnográfico. Defino la perspectiva etnográfica en educación como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. La cultura escolar, como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica (Berger y Luckmann, 1979), se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías.” (Bertely, 2002, p. 64), las cuales se presentan en el siguiente cuadro y que facilitaron el análisis de la presente investigación:



Fuente: Bertely, 2002

En el cuadro, “En el vértice inferior de un triángulo invertido se ubican las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el sujeto interpretado. En el último vértice superior se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción.” (Bertely, 2002, p.4). De esta manera, es importante considerar y comprender que en el análisis de esta investigación dialogan tanto la mirada de la investigadora, como las *representaciones* y *acciones* de los niños y niñas observadas, así como la teoría recopilada al respecto.

Por último, para complementar y contribuir a un mayor análisis, se trabajó también, con la realización de una matriz que logró identificar los distintos elementos del fenómeno social estudiado, y, de este modo, contar con la operacionalización de todas las variables emergentes, recopiladas a partir de la investigación en terreno, y de la etnografía, ya sea de los ejercicios como de las observaciones realizadas y registradas en el diario de campo.

5. CONTEXTUALIZACIÓN GENERAL DEL LUGAR

El colegio donde se realizaron las observaciones para la presente investigación está ubicado en uno de los barrios del sector norponiente de Maipú, Provincia de Santiago, Región Metropolitana. El barrio donde está este establecimiento se pobló principalmente entre los años 1960 y 1970, anteriormente el sector era campo, destinado a la producción agrícola, principalmente vinícola. En sus inicios la comuna de Maipú estaba constituida por 3 fundos: Hacienda El Bajo, Lo Espejo y Llanos de Maipú, con un fuerte carácter agrícola. En 1891 se estableció como el Municipio de Maipú, sin embargo siguió siendo principalmente una comuna agrícola. Más tarde, desde 1940 se fueron integrando otros sectores de producción como las industrias textiles, de aluminios, línea blanca, neumáticos, vidrios, manufactura de cobre y también fue el centro de distribución de combustible para la capital (Henríquez, 2014 y Hernández, 2016). Así, junto con la llegada de las fábricas, también se fueron poblando los distintos sectores de la comuna, que hoy componen los barrios de Maipú. No obstante, aún hasta el día de hoy se mantiene un sector rural en la comuna, de carácter agrícola, dando por temporada trabajo a mujeres que son dueñas de casa y también temporeras.

Por otro lado, la comuna de Maipú está marcada por la Batalla de Maipú que tuvo lugar en la comuna el 5 de abril de 1818, que consolidó la independencia de Chile. Este hito se celebra y se lleva con orgullo tanto por la municipalidad, como por los establecimientos educacionales de la comuna. Las instituciones comunales, están entonces notoriamente atravesadas por este hito histórico, tanto que también se refleja en el himno del colegio: “somos estudiantes, herederos grandes de la historia de Maipú”, haciendo referencia a los héroes de la patria que lucharon por la independencia de Chile, y no así a la lucha popular del cordón Cerrillos-Maipú en los años ‘70², que no tiene la misma visibilidad histórica que la Batalla de Maipú. Un botón de muestra de esta visibilidad son los nombres con que han sido nombradas las calles de la comuna: 5 de abril, José de San Martín, Independencia, De la Victoria, General Las Heras o el Estadio El Abrazo de Maipú.

² Durante los años ‘60 y ‘70, previo a la dictadura, hubo un gran movimiento popular en la comuna de Maipú, que agrupaba a campesinos y obreros que trabajaban en la comuna, quienes conformaron el cordón Cerrillos-Maipú, llevando a cabo asambleas, cabildos, grandes marchas, tomas masivas de los fundos y predios, la creación de un Mercado Popular de Abastecimiento, la creación de sindicatos, huelgas laborales, etc. (Henríquez, 2014).

El establecimiento educacional fue fundado en marzo de 1981 para dar respuesta al gran crecimiento poblacional que tuvo la comuna particularmente entre 1970 y 1980. En un comienzo, tuvieron cursos desde kínder a primero medio, con un promedio de 1500 estudiantes. Desde sus orígenes se centraron -no solamente en lo académico- sino que también crearon talleres, academias culturales y científicas, clubes deportivos y la Banda de Guerra Escolar, esta última fue reconocida en la comuna.

Desde el año 2016, el colegio es una fundación educacional, totalmente gratuito, es por esto que las y los estudiantes vienen de distintos sectores de la comuna a estudiar a este colegio, sin embargo, los cursos más pequeños (como el primero básico observado), tienen estudiantes mayoritariamente del sector y de barrios aledaños. El nivel de vulnerabilidad que presenta el colegio es de un 63%, asimismo el barrio donde está ubicado es principalmente de estratos socioeconómicos medios-bajos y bajos (C3 y D).

Actualmente el establecimiento educacional tiene una matrícula de 3.520 estudiantes, con un promedio de 40 por curso y siendo entre 3 y 4 cursos por nivel desde prekindergarten a cuarto medio. El colegio cuenta con un equipo directivo compuesto por 11 mujeres profesionales: la directora, la subdirectora, la jefa de UTP (Unidad Técnico Pedagógica), la jefa del departamento de orientación, la coordinadora académica de educación parvularia, la coordinadora de primer ciclo, la coordinadora de segundo ciclo, la coordinadora de educación media, la coordinadora extraescolar y de extensión cultural y la encargada de convivencia escolar. Hay un total de 85 docentes, 70 mujeres y 15 hombres, la mayoría tiene un rol de jefatura de curso, nivel o departamento. Es importante señalar que hasta cuarto básico solo hay mujeres como profesoras jefe y de nivel. Además de 16 mujeres asistentes de apoyo a la convivencia que acompañan en sala a primero y segundo básico, pero también están a cargo de los niños y niñas durante los recreos. Por lo tanto, son principalmente mujeres quienes están en contacto directo con las niñas y niños que participaron de esta investigación, mientras que los hombres con quienes tienen contacto son el profesor de música, el portero y algún "tío" del furgón. El colegio también cuenta con 1 asistente social, 3 psicólogas, 3 psicopedagogas, 5 secretarias, 1 técnica en enfermería, 1 encargada auxiliar, 10 mujeres asistentes de párvulo, 2 porteros y 1 nochero, 1 soporte técnico, 1 jefe de mantención y seguridad, y 12 mujeres que conforman el personal de servicio.

El establecimiento trabaja en red con variadas instituciones del sector y la comuna, los que se enfocan en diferentes temáticas como la Oficina de Medioambiente, SENDA Previene o la Oficina de Interculturalidad, las tres pertenecientes a la I. Municipalidad de Maipú, entre otras ONGs, CESFAM, red de establecimientos educacionales, etc. Mientras que las redes con quienes desarrollan temáticas correspondiente a género son: la Oficina de la Mujer de la Municipalidad y el Programa Mujer, Ciudadanía y Participación³ perteneciente al Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género (SernamEG) y la Municipalidad de Maipú, y la Oficina de Asuntos de Violencia Intrafamiliar de la Comisaría del sector. La intervención sobre género realizada en el colegio, consiste en sensibilización tanto en ferias, charlas y otras actividades orientadas principalmente a estudiantes desde séptimo básico. Dicha intervención es realizada por un grupo de docentes mayormente capacitado en género (por interés propio) y las psicólogas, en conjunto con las redes mencionadas. Se desarrolla un trabajo más fuerte en capacitación de género con el Centro de Alumnos, y los cursos de Educación Media, llevada a cabo por la profesora jefa del Departamento de Historia, quien profundiza un enfoque de género y derechos humanos, con un carácter participativo para los contenidos de formación en ciudadanía. Entre las actividades realizadas, se destaca la organización de Charlas sobre temáticas de género (Prevención de la Violencia en el pololeo, Trata de personas, etc.) dictadas por grupos de estudiantes de 2°, 3° y 4° medio a sus compañeros/as y cursos más pequeños desde 6° básico. Así como la realización del “Día de la Equidad de Género”, donde invitaron a exponer tanto en stands informativos como en talleres, a distintas organizaciones como el Observatorio contra el Acoso Callejero (OCAC), PRODEMU, Centro de la Mujer, y las redes mencionadas más arriba.

³ El Programa Mujer Ciudadanía y Participación se cerró en todo el país, durante el gobierno de Piñera, en diciembre de 2018. Sin embargo, tuvo una fuerte presencia en el establecimiento durante el año 2017 y 2018.

6. ANÁLISIS

En este apartado se presentan los resultados y análisis de la investigación. En el primer capítulo, se caracteriza la cotidianidad de la escuela, a partir de algunos elementos centrales y la descripción de un relato etnográfico. Luego, en el segundo capítulo, se revisa la influencia del mercado de los juguetes, en el capítulo 3, vemos la elección de profesiones que realizan los niños y niñas y su relación con la construcción de los modelos de género y sexualidad. Y finalmente, se describen las relaciones en la escuela, ya sean algunas estrategias relacionales de las profesoras y las asistentes de educación, como la relación entre pares.

El análisis se realiza a partir de los ejercicios aplicados a los niños y niñas y de las observaciones recogidas en el diario de campo. Tal como veremos, estos ejercicios resultaron de mucho interés para comprender los modelos de género y sexualidad que están construyendo los niños y niñas participantes de la investigación, así como también las observaciones y registros realizados.

Foto N°1:



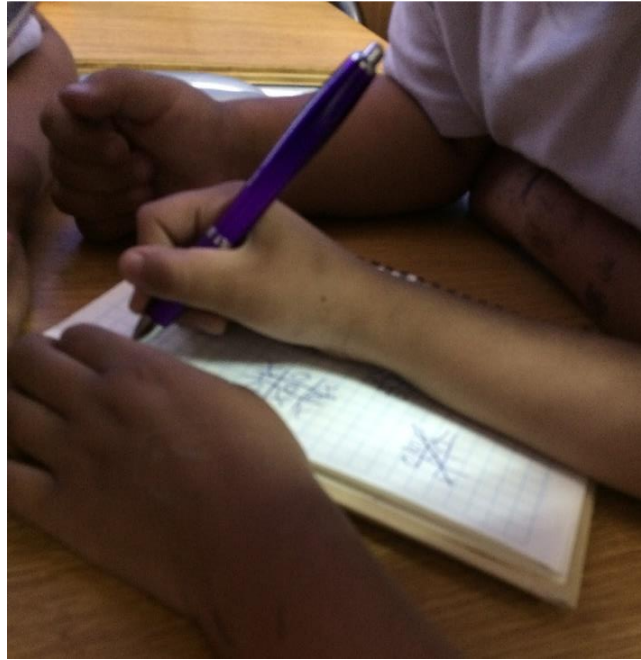
Registro personal

Capítulo 1: La cotidianidad de la escuela

Es miércoles 10 de octubre, 9:11 hrs., voy en el colectivo que tomé cerca de la plaza de Maipú. A pesar de conocer este trayecto, ya que lo he hecho varias veces en los últimos años por mi trabajo en la municipalidad, estoy muy nerviosa. Es el primer día de mis observaciones. Llego al colegio, hablo con el portero, me manda a la secretaría. Nadie sabe a qué vengo. Llamaron a la coordinadora de ciclo pero tampoco sabe, me pregunta si vengo del ministerio a evaluar mediante observaciones. Le explico. Vamos donde mi contacto, está en reunión, habla con la coordinadora, esperamos. Les comento los días que vendré. La coordinadora me lleva a la sala. Está la profesora. Entro, saludo y me siento atrás a la izquierda, en un puesto vacío, al lado de un niño.

Comen colación y luego se van parando hacia el basurero que está atrás de la sala para botar la basura de lo que comieron. Yo estoy al lado del basurero. Me miran. Algunos/as más osados/as me hablan, me preguntan por qué estoy aquí, en su sala, en su clase, en su espacio. Se preocupan de portarse bien por mi presencia, y me preguntan si lo están logrando. A quienes me preguntan, les cuento que yo no estoy viendo si se portan bien o mal, solo quiero ver cómo es su escuela, sus clases, sus recreos, y ver lo que hacen. Eso es lo que anoto. Me preguntan todos los días de mi visita qué estoy escribiendo en mi cuaderno, me lo quitan, dibujan en él, escriben en él, jugamos al gato en él (ver foto n°2). Mi diario de campo es también el suyo.

Foto N°2



Registro personal

Mis nervios se van pasando en la medida que pasan los minutos. Me cuesta escuchar, observar y anotar algo distinto a la voz de la profesora. Poner atención a cualquier otra cosa que no sea su voz, es complejo. Me cuesta. Lo intento. Me obligo. Pero la voz de la profesora es un continuo, está ahí, hay que escucharla. Me pregunto si es por respeto, si es porque no quiero interrumpir y desconcentrar a los/as niños/as. Ese primer día son solo sensaciones corporales. Pero me cuesta volver nuevamente, no cumplo con los días comprometidos con antelación, surgen excusas, algo me pasa con la sala de clases y el caos del recreo. En mis visitas posteriores surgen recuerdos, revivo las sensaciones que experimenté en la escuela, cuando yo fui a primero básico. Reafirmo mis decisiones sobre no llevar a mis hijos a una escuela tradicional. Me cuesta estar ahí. Me cuesta la voz de la profesora. Me cuesta la sala de clases. Me cuesta el recreo. Me cuesta el almuerzo. Me cuesta el recreo largo. Es que esta investigación se entrelaza con mi propia historia en la escuela, con mi niñez y con mis decisiones actuales de madre. Esta investigación es también mi propia construcción de modelos de género.

Algunas características de la escuela

Para empezar, es importante considerar algunas características principales de la cotidianidad de las jornadas escolares. La primera es el carácter rutinario, es decir, un día es muy similar al otro, en tanto los horarios destinados a estar en la sala de clases, los recreos, el almuerzo, la llegada y salida al colegio. Cada uno de estos ocurre a la misma hora todos los días y tienen la misma duración cada día. A excepción del día miércoles, que los horarios varían, debido a que la mayoría no almuerza en el establecimiento, ya que se retiran a las 13:00 hrs. No obstante, sigue teniendo ese carácter rutinario, puesto que así es todos los miércoles del año. Asimismo, cada materia (historia, matemáticas, educación física, lenguaje, ciencias, orientación) acontece en un día y hora determinados, que se repite cada semana, con la misma profesora y la misma asistente de educación, y los y las mismas compañeras.

De igual forma, ocurre con las prácticas cotidianas de niños y niñas, y adultas, generándose un carácter de repetición y ritualidad. Las prácticas cotidianas al ser rutinarias, también se vuelven repetitivas, generando, a su vez, una ritualidad. Entre las prácticas cotidianas más repetitivas, está la práctica del *mindfulness*, dirigido siempre por la profesora y que busca situar a los niños y niñas en la sala de clases con el objetivo de recuperar la concentración, la calma y, sobretodo, la atención de niños y niñas hacia la profesora, para que ella pueda dar las clases que correspondan.

Mientras que entre las prácticas repetitivas que se consideran rituales del día cotidiano en la escuela, están “la orina colectiva” y “los del almuerzo” de los días miércoles. “La orina colectiva”, que aparece en el relato etnográfico, ocurre dos veces durante la jornada escolar, y consiste en que algunos/as niños/as comienzan a pedir ir al baño, entonces la profesora decide que es el momento en que toda la clase debe acudir al baño y les dice “es la hora de la orina colectiva”. Acto seguido, comienzan a formarse delante de la sala en una fila de niños y otra de niñas, para ir al baño y volver a la sala nuevamente.

“Los del almuerzo”, son el grupo de niños y niñas del curso con mayor porcentaje de vulnerabilidad, que por esta razón almuerzan en el colegio también los días miércoles, antes de su horario de salida. Este grupo también recibe una colación durante el día, la que es entregada por una de las asistentes de educación a la profesora, la que las reparte a los niños y niñas que corresponda. Una de las asistentes de educación se asoma todos los días miércoles

a la sala a las 12:30 reuniendo a “los del almuerzo”. Este grupo, que ya ha ordenado su puesto, pone la silla sobre su banco, se ponen su mochila en la espalda y se van con la “tía” (asistente de educación), quien les acompaña al comedor hasta que terminan de comer, y luego los/as trae de vuelta a la entrada del colegio.

Por otro lado, están los actos escolares, que si bien no suceden en la cotidianidad de las jornadas escolares, en esta escuela acontecen regularmente. Es por esto que no se alejan de este cotidiano, y forma parte de lo rutinario de la escuela, en tanto se trabaja en el material a presentar en dichos actos, durante las jornadas escolares cotidianas, es decir, o se pinta un *mandala* o se pinta la tarjeta para las (y los) abuelitas(os). O bien se integra en la misma decoración cotidiana de la sala de clases, como el mural de la teletón que nos acompañó durante los meses de observación etnográfica. Asimismo, tanto estos actos escolares como las prácticas ritualizadas mencionadas, forman parte de la ritualidad de la escuela, en tanto “la ritualización es un proceso que implica la encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas mediante gestos corporales formativos,” (McLaren en Vain, 2018, p. 92), sumado a una repetición, y a un momento, espacio y tiempo particulares en el cotidiano escolar.

Y, por último, la tercera característica es el constante movimiento de las personas que participan en la escuela. Por un lado, en la sala de clases se ve claramente que los niños y niñas están en este movimiento constante, con un murmullo de voces y sonidos permanentes, realizando distintas actividades ya sea en sus mismos bancos o paseando por la sala. Asimismo, sucede en los recreos, jugando constantemente, cambiando de un juego a otro, y de un lugar a otro. Son muy pequeños, casi inexistentes, los momentos de quietud y de silencio. Si bien no siempre es aplicable para todos los cursos, ya que a medida que los y las estudiantes van creciendo, se logra una mayor concentración, atención y silencio en las salas de clases, disminuyendo este constante movimiento. Sin embargo, dada la edad de los y las participantes protagonistas de esta investigación, esta característica es fundamental.

A continuación, se presenta un pequeño relato etnográfico que muestra las características mencionadas sobre la cotidianidad de las jornadas escolares, y que también nos aporta

elementos claros y gráficos sobre las prácticas cotidianas y dinámicas escolares analizadas más adelante.

De un día cualquiera en la escuela⁴

En la sala de clases, algunos lápices y hojas de cuaderno arrugadas en el suelo, murmullo constante de voces pequeñas, conversaciones entre algunas niñas y niños, algunos/as están sentados/as, otros/as de pie o arrodillados/as sobre sus sillas, no hay quietud, cambian de posición una y otra vez, juegan con lo que tienen a su alcance: la goma de borrar, la colación, el estuche o la silla del o la compañera de adelante, se convierten en sus juguetes. Juegan mientras la profesora enseña, aprenden mientras conversan, se pasean, juegan, dibujan o escriben lo que está en la pizarra.

9:30 suena el timbre para salir a recreo. Un grupo de niñas me invita a ir con ellas al patio, a la zona de mesas y juegos, me llevan de la mano. En este sector, hay una niña sentada en el suelo jugando sola con la tierra. Mientras que, en la mesa, varias niñas juegan con sus peluches a que son sus bebés: los acurrucan y simulan darles comida de sus colaciones en la boca. Otro grupo de niños y niñas juegan a la familia, los/as hijos/as del juego corren alrededor de las mesas, y la mamá les llama. Otros juegan a los zombis. Otros se suben a la mesa y se tiran simulando ser aviones.

Un grupo de cuatro niñas van a la enfermería, porque una de ellas se pegó en la pierna, la van ayudando una a cada lado.

9:45 suena el timbre para volver a entrar a la sala. Los niños y niñas se forman en el patio, en filas mixtas en la cancha pavimentada. La profesora del curso, se acerca para que ingresen a la sala. Pasan al baño, la profesora les recuerda que primero vayan al baño y después a la sala. Una vez en la sala, la profesora les dice que se vayan sentando.

9:52 Comen colación y luego se van parando hacia el basurero que está atrás de la sala. A veces se demoran porque piensan en qué basurero tienen que poner su basura, no saben bien qué cosas van en la zona verde de reciclaje. Muchas veces solo votan rápidamente toda su

⁴ El siguiente relato está construido a partir de la observación de distintos días para lograr mostrar la cotidianidad de la experiencia escolar.

basura en la zona roja, sin detenerse a pensarlo. Otras veces intentan desde el pasillo acertar su basura en el basurero, simulando un juego de básquetbol, a veces logran achuntarle y otras no. Para terminar el momento de la colación y recuperar la atención de los niños y niñas y, así, poder continuar con la clase, la profesora realiza un ejercicio de relajación *mindfulness*, pero menos de la mitad del curso realiza el ejercicio. Acaban de entrar del recreo. Les toca clases de matemáticas hasta el siguiente recreo.

La profesora dice que escogerá ayudantes para repartir los palitos de helado de la actividad a quienes estén en “casita de caracol”, entonces comienzan a apoyar su cabeza sobre la mesa y los brazos alrededor abrazando sus propias cabezas. No todos/as lo están haciendo, por lo que la profesora empieza a nombrar a quienes aún no están en “casita de caracol”, e inmediatamente lo hacen: “Felipe⁵. Matías, adelante casita de caracol. Carolina. Pablo. Josefina”. Finalmente logra que casi todo el curso esté en “casita de caracol”, y escoge a Renata y Marcelo, quienes, junto a la profesora y la asistente de educación, reparten palos de helado de colores a todas las mesas. La profesora les apura: “Rápido”.

- “¿Cómo me he portado tía?” Se escucha preguntar varias veces a la profesora.

Niño juega con los lápices que sacó de su estuche. Niña se abriga con su polerón.

- “Sí profesora” Se escucha decir al otro lado de la sala.

Niño se apoya con la mitad de su cuerpo y la cabeza en su mesa. Tres niños sentados en sus puestos, uno al lado del otro y con el de atrás, pelean sobre Star Wars.

“Levante la mano a quien le falta palito” dice la profesora, y Renata y Marcelo van repartiendo a quienes levantaron la mano.

“Levante la mano quien me está escuchando...” comienza a decir la profesora para recuperar la atención del curso. Y va nombrando a quienes aún no han levantado la mano, para que la vayan levantando.

“Gonzalo siéntate para que Andrés pueda mirar la pizarra” dice la profesora. Gustavo se da vuelta. Niña se para y va donde está sentada la asistente de educación. Niño se pone de pie en la silla. La profesora escribe el ejercicio de matemáticas en la pizarra.

- “A mi no me dieron hoja” dice un niño pero nadie lo escucha.

⁵ Los nombres han sido modificados para resguardar el anonimato de las personas que participaron en esta investigación.

Casi todos/as los/as niños/as gritan para dar la respuesta al ejercicio de la pizarra. Gonzalo responde. Gustavo se para.

- “¿Tía, con lápiz mina?” se escucha preguntar desde algún lugar de la sala.

Los/as niños/as están completando el ejercicio de la pizarra en sus cuadernos, concentrados/as en eso por unos minutos. Siempre hay algunos/as que escriben más lento y no logran terminar las actividades.

Una niña saca puntas a un lápiz parada en el basurero. Gustavo se para. La profesora se pasea por los pasillos, al igual que la asistente de educación, esta última va en silencio ayudando puesto por puesto. Mientras la profesora va mirando a toda la clase y ordenando: “Macarena siéntese bien. Paulina. Carolina”

Una niña tiene sueño y no está realizando el ejercicio, por eso la asistente de educación le dice despacito: “Ya po Catalina”.

Se escucha el sonido de un estuche que cae al suelo, es un niño que jugaba con él, mientras esperaba ya que había terminado la guía.

- Sshhhhhh, la profesora hace el sonido de pedir silencio.

Unas niñas hablan sentadas en sus puestos. Un niño suma con sus dedos. Gustavo muestra su guía lista. Una niña se saca cola fría de las manos.

“Tía, tía”, llama una niña a la profesora para pedir ayuda, ella la ayuda. Un niño se da vuelta a ver a otro compañero, y cuentan juntos con los dedos. Un niño se sienta en la mesa.

Otras niñas hablan. “Manuel, bájate de la mesa”, dice la profesora.

Una niña levanta la mano. Otros niños se paran. Un niño baila y camina hacia atrás por el pasillo. Otras niñas cantan. Otras niñas se paran y conversan. Un niño juega con los palitos de helado. Otro con un lápiz. Y otro con sus manos y dedos.

“A sus puestos, levanten manos...” la profesora vuelve a realizar el ejercicio *mindfulness* con las manos para que los/as niños/as imiten el ejercicio.

Una niña que llega tarde entra a la sala. Un niño bosteza. La asistente de educación recoge los palitos de helados de colores, va puesto por puesto en toda la sala.

“Oyeeeeee...” niños se dicen un secreto al oído, no logro escuchar lo que se dicen.

La goma de borrar se cae al suelo.

“tía, tía” se escucha desde varios lugares de la sala.

Entra la inspectora con barritas de cereal y algunas leches. Se las pasa a la profesora, y ella las deja en su mesa. Más tarde, antes de salir al segundo recreo, las repartirá.

La profesora comienza a nombrar a quienes no la están escuchando, hasta que logra recuperar el silencio para corregir en la pizarra la guía realizada. Claudio levanta muy alto la mano, levantándose lo más que puede en su silla sin pararse. La profesora le dice que de esa manera no le darán la oportunidad a él porque solo tienen que levantar la mano y estar bien sentados derechitos en sus sillas correspondientes. A Gustavo tampoco. La profesora mira fijamente a una niña y ella se sienta derecha. “Paloma” dice la profesora, y la niña se sienta derecha en su banco.

- “Aaaaaaaaah” se escucha a un niño alegar.

- “Ella está bien sentada Matías” le contesta la profesora.

Comienzan a realizar la segunda guía. La mayoría de los/as niños/as se ponen en casita de caracol para que los/as escojan para repartir las guías nuevas.

Una niña pide permiso para ir al baño. Un niño también.

10: 42 La “orina colectiva”. Se forman adelante en la sala, junto a la puerta para ir al baño. “Las niñas y los varones” dice la profesora, armando dos filas separadas por sexo. En la fila, algunas niñas se tiran la ropa entre ellas, mientras algunos niños juegan a la lucha libre. Primero van los niños, y luego las niñas. Una niña bota la silla, y otra niña la recoge. Peluche-vacuna, niñas juegan a vacunar a la jirafita peluche que trajo una de ellas. Van volviendo de a poco del baño a la sala. Se van sentando.

“Levante la mano quien está escuchando...” respiran, realizan ejercicio *mindfulness* guiado por la profesora. Se va recuperando el silencio en la sala y la calma.

Un niño se saca los mocos de su nariz con su dedo. Roberto, Matías y Florencia corren hacia la escoba. Pero les dicen que después van a barrer. Parece que les gusta mucho barrer. Continúan con la segunda guía hasta terminarla y corregirla.

11:15 suena el timbre para el segundo recreo. Salimos al patio.

A partir del relato etnográfico podemos observar distintos elementos que dan cuenta de la cotidianidad que viven los niños y niñas en la escuela, así como también nos permite identificar ciertas prácticas cotidianas y dinámicas escolares que están determinando las

construcciones de los modelos de género y sexualidad. Un primer elemento importante que será desarrollado más adelante son los juegos que tienen lugar en el patio de la escuela, y los juguetes que utilizan para ello, que como vemos en el relato y analizaremos más adelante, están atravesados por una distinción de género. Asimismo, podemos ver a lo largo del relato distintas prácticas y dinámicas cotidianas que desarrollan las profesoras y docentes de educación como estrategias para relacionarse con sus estudiantes, en las que más adelante se profundiza. Finalmente, el relato etnográfico nos permite comprender la cotidianidad, y sus prácticas y dinámicas, mediante una descripción realizada desde sus propios actores, y las formas que tienen de organizar el espacio, sus prácticas, valores, dinámicas y relaciones.

Capítulo 2: Modelos de género y sexualidad, y el mercado de los juguetes

Nuestra sociedad en general está atravesada por la diferencia sexual, y en particular la niñez está socialmente muy marcada por dicha diferenciación. En el cotidiano los niños y niñas están bombardeados/as por estereotipos de género, en tanto, la publicidad en la televisión y en la calle, les muestra los juguetes y actividades destinados a cada uno/a. Cuando vamos al supermercado o al mall, los juguetes están ordenados de manera separada para niños y para niñas, ya sea en diferentes pasillos, o distintos lugares del mismo pasillo, pero siempre separados por sexo-género. En la televisión, los dibujos animados y la publicidad, muestran cómo se comportan, cómo se ven y cómo tienen que ser los niños y las niñas. En la casa, aprenderán los roles de género, que aún están muy diferenciados por género⁶, la forma culturalmente aceptada de vestir para las mujeres y para los hombres, el uso del maquillaje, las formas de ser y de expresarse según el género, etc. Y asimismo, ocurre en la escuela, tal como ya revisamos en el marco teórico.

Ahora bien, todo este bombardeo social y cultural, se traduce en unas construcciones de modelos de género y sexualidad que realizamos desde la primera infancia, y a lo largo de toda nuestra vida. A partir del ejercicio N°1, en el cual debían completar el dibujo y vestir a los personajes Ana y Pedro, resultan evidentes algunas diferencias de esta índole. Para lograr un mejor análisis de los resultados obtenidos bajo esa instrucción del ejercicio, es que se agruparon los dibujos completados por los niños y niñas. Primero se presentan a todas las Ana, y luego a todos los Pedro⁷.

⁶ “Radiografía al hombre cero” es un artículo publicado en la revista Paula el 12.12.2020 sobre un estudio realizado por el Centro UC de Encuestas y Estudios Longitudinales en conjunto con ONU Mujeres y el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. Este estudio concluyó que el 38% de los hombres destina cero horas semanales a tareas domésticas, el 57% cero al cuidado de niños y el 71% cero al apoyo escolar de sus hijos. Por tanto, este “hombre cero” grafica la diferenciación sexo-género de los roles en el espacio doméstico, que en los tiempos actuales de pandemia se ha hecho aún más visible, sobrecargando las triples jornadas laborales de las mujeres, en tanto labores domésticas, de cuidados y trabajos asalariados y/o pymes.

⁷ Se dejaron 6 figuras de Ana y 7 de Pedro fuera de estas composiciones, debido a que algunas no fueron completadas y en otras no se logra distinguir el dibujo escaneado.

En la composición de las Anas (ver dibujo n°1), vemos que los elementos que se están reconociendo como propios de las niñas son:

- 1) A pesar de que la figura inicial por completar Ana se presentó igual a Pedro, varios/as les realizaron como distintivo un vestido o una falda, sin importar que deba salirse de los márgenes de las figuras iniciales. De hecho, debe salirse de estos márgenes para demostrar que el dibujo representa un vestido o una falda, presentándose como propuestas de quienes las dibujaron.
- 2) Todas fueron dibujadas con pelo, y la mayoría largo, o al menos, más largo en comparación con los dibujos de Pedro. En esta misma línea, muchas tienen accesorios para el pelo, como collets o cintillos, es importante mencionar que las niñas suelen tener dichos accesorios, con los que además de usar sobre su pelo, también juegan y se intercambian entre las niñas.
- 3) Los aros son un accesorio de uso exclusivo para las niñas, dada la edad de los niños y niñas participantes de esta investigación, del curso, solo las niñas tienen aros.
- 4) Las pestañas largas, si observamos los dibujos de Ana y Pedro, veremos que hay más Anas con pestañas que Pedros.
- 5) Las ropas de Ana están acompañadas por dibujos de corazones, flores o estrellas o distintivos de las superheroínas mujeres de la televisión.
- 6) Hay solo una Ana dibujada como Ladybug, una superheroína mujer de la televisión.
- 7) Vemos que se usa mayormente el color morado y rosado para pintar la ropa y accesorios de Ana.

Dibujo N°1: Composición de Ana



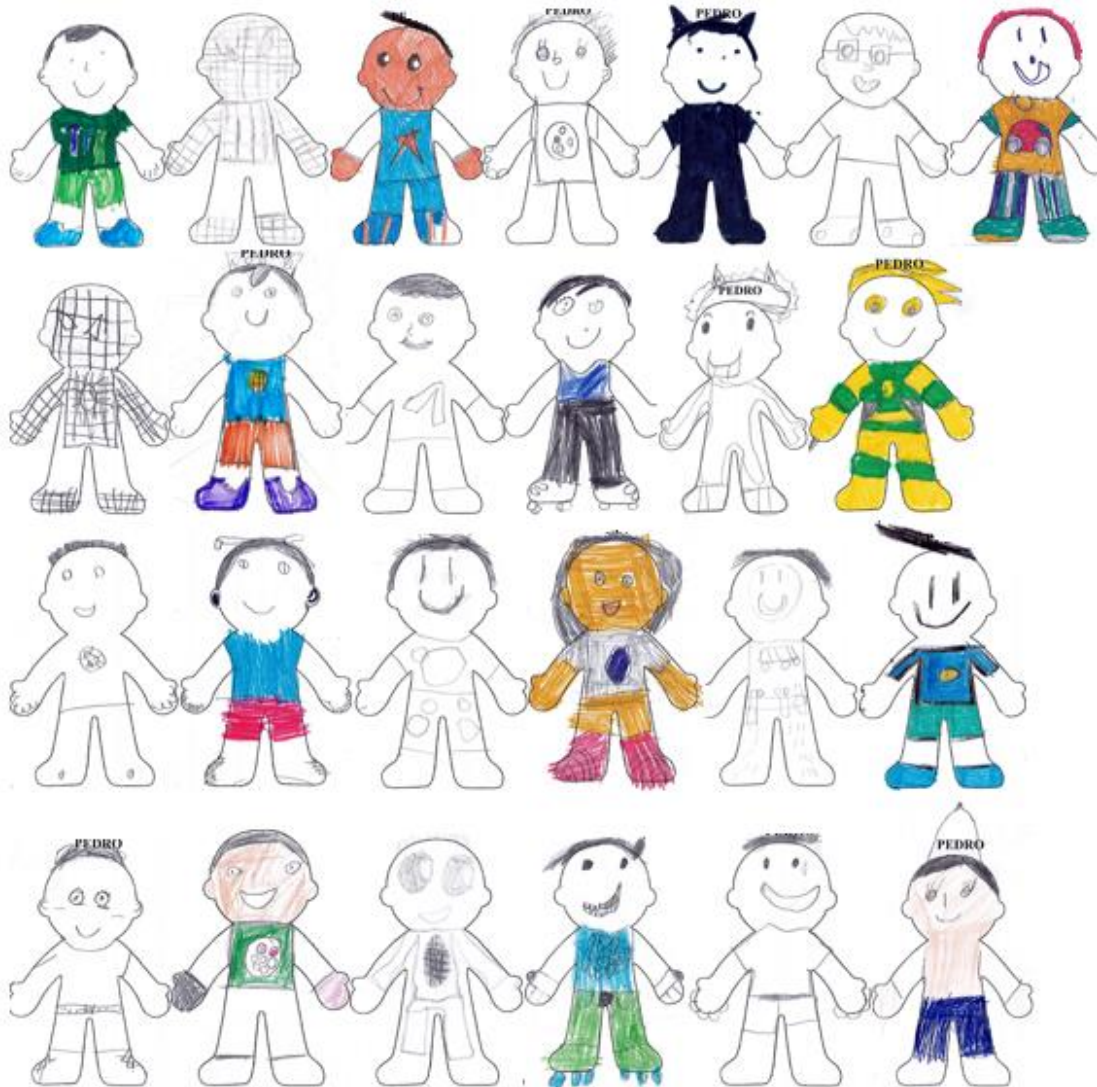
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en la composición de Pedro (ver dibujo n°2), vemos que:

- 1) Nadie le puso vestido ni falda, por tanto, se entiende que dichas prendas son de uso exclusivo de las niñas.
- 2) La mayoría le dibujó ojos sin pestañas, por lo que efectivamente parece ser que las pestañas son propio de una representación femenina.
- 3) La mayoría le dibujó el pelo corto, e incluso algunos ni siquiera tienen pelo.

- 4) Los dibujos distintivos de la ropa de Pedro son: pelotas o vestidos como jugadores de fútbol, autos y herramientas, todos elementos que se asocian mayormente a lo masculino, y, en este caso, a los niños varones.
- 5) Dibujaron varios Pedros como superhéroes, particularmente Spiderman.
- 6) Vemos que usan mayormente colores en tonalidades verde y azul.

Dibujo N°2: Composición de Pedro



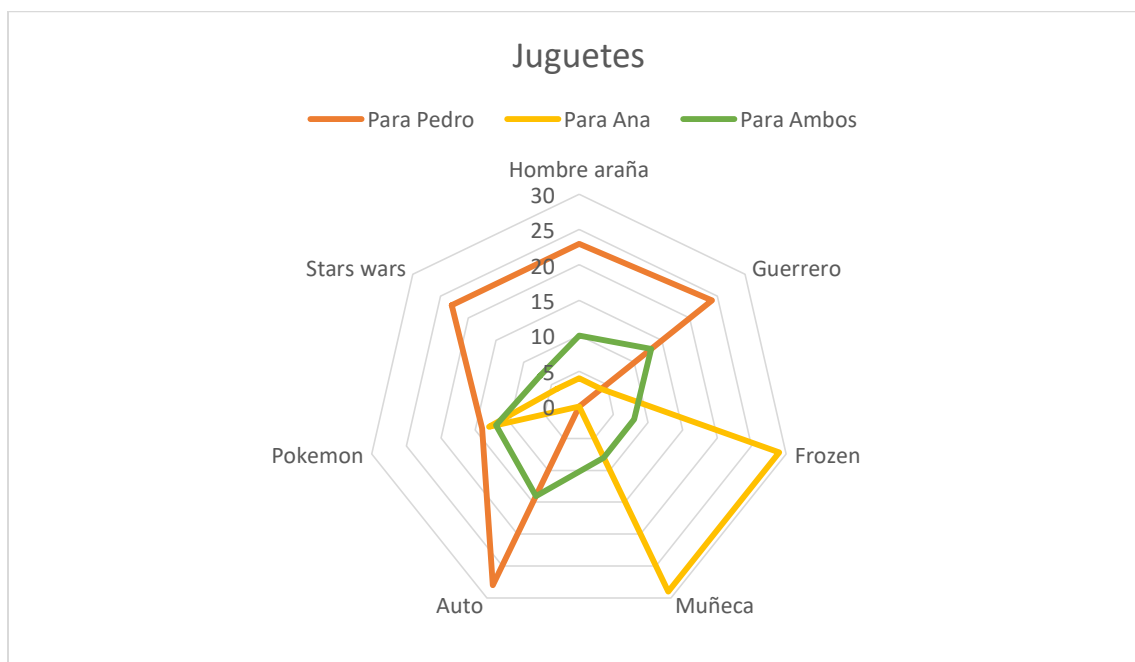
Fuente: Elaboración propia

A partir de los dibujos n°1 y 2, vemos que los niños y niñas se diferencian del otro género, en tanto lucen, visten y llevan el pelo de forma distinta, así como también usan colores, accesorios, distintivos y juguetes diferentes. Como iremos revisando en este capítulo, los niños y niñas juegan cosas distintas, se relacionan de manera diferente, y se imaginan distinto. En este sentido, a pesar de que la diversidad es inherente a las personas, existe una socialización diferenciada por género, la que aún está muy marcada y generalizada, atravesando nuestras identidades y definiéndonos.

Disney, los juguetes y el mercado

Continuando con el análisis del ejercicio n°1 que se aplicó al curso, primero es importante mencionar que la mayoría de los niños y niñas marcó primero la opción Pedro o Ana, y luego, complementó marcando para ambos. También, cabe destacar que no se consideró en el análisis las diferencias de selección de niñas y niños, puesto que no hay ninguna diferencia significativa, por lo que se deduce que tanto niños y niñas entienden los modelos de género y sexualidad femeninos y masculinos, de forma similar.

Gráfico N°1: Los juguetes



Fuente: Elaboración propia

A partir del gráfico n°1 vemos que:

- 1) Las princesas Ana y Elsa de Frozen, junto con las muñecas, son los elementos que significativamente se asigna de manera exclusiva a las niñas.
- 2) Los autos significativamente han sido seleccionados solamente para los niños. Asimismo, sucede con el guerrero, Star wars y el hombre araña, pero con una menor preferencia que los autos.
- 3) Pokemon, es declarado como un elemento de juego común, con una leve preferencia hacia los niños.

Al analizar estas tres principales diferencias, primero vemos que en Frozen las protagonistas son dos hermanas princesas mujeres, que viven aventuras juntas, la trama principal consiste en que Ana busca a su hermana Elsa para que vuelva a su reino, pero al volver sola y ser alcanzada por la magia de Elsa, Ana se congela, y finalmente, es Elsa con un beso verdadero quien salva a su hermana Ana. Si bien hay personajes hombres, tienen un rol secundario, y no son ellos quienes salvan a las princesas, como solía ocurrir en las películas infantiles.

Por otro lado, en Star wars, si bien hay algunos personajes de mujeres, la mayoría son hombres: si revisamos los 20 personajes más importantes, solo 2 son mujeres; los trappers son hombres, los maestros y sabios son hombres, etc. La trama principal es una guerra espacial, que varía según cada película o serie, pero siempre hay muchas escenas de peleas. Por su parte, el hombre araña es un superhéroe hombre con súper poderes que salva a la gente, es el único personaje principal, ya que las mujeres o son salvadas por él o desarrollan algún tipo de romance con él. Y el guerrero siempre es un hombre fuerte luchador, que salva personas y pelea por ellas, ya sea en las películas, cuentos, juegos o en la historia.

En cuanto a Pokemon, los personajes principales son un trío de amigos/a compuesto por dos hombres y una mujer, que viajan salvando, sanando, luchando y liberando distintas criaturas llamadas pokemon. Los antagonistas son una mujer inteligente, un hombre tonto y un gato. Ambos personajes mujeres son inteligentes, y poderosas como luchadoras en las peleas con sus respectivos pokemon. Sin embargo, al menos la serie tiene muchas escenas de acoso

sexual hacia las mujeres y con comentarios despectivos aludiendo a su sexualidad considerándolas como mujeres objetos de deseo (escena en que un personaje hombre ve a mujeres en bikini y babea siguiéndolas con una mirada lasciva).

El acercamiento de los niños y niñas a Frozen, Star wars, el Hombre araña y Pokemon, es a través de las películas y series, pero también mediante todo el mercado y publicidad que se han generado a partir de estos. Por eso, se ve que algunas niñas tienen estuches, lápices, cuadernos, cintillos o collets de las princesas de Frozen, algunos niños tienen estuches, mochilas o lápices de Star wars, Spiderman o Pokemon. También se escucha en la sala algunas conversaciones entre los niños y niñas sobre estas películas y personajes, y muchas veces se les puede ver jugando a ser el hombre araña o la princesa Elsa.

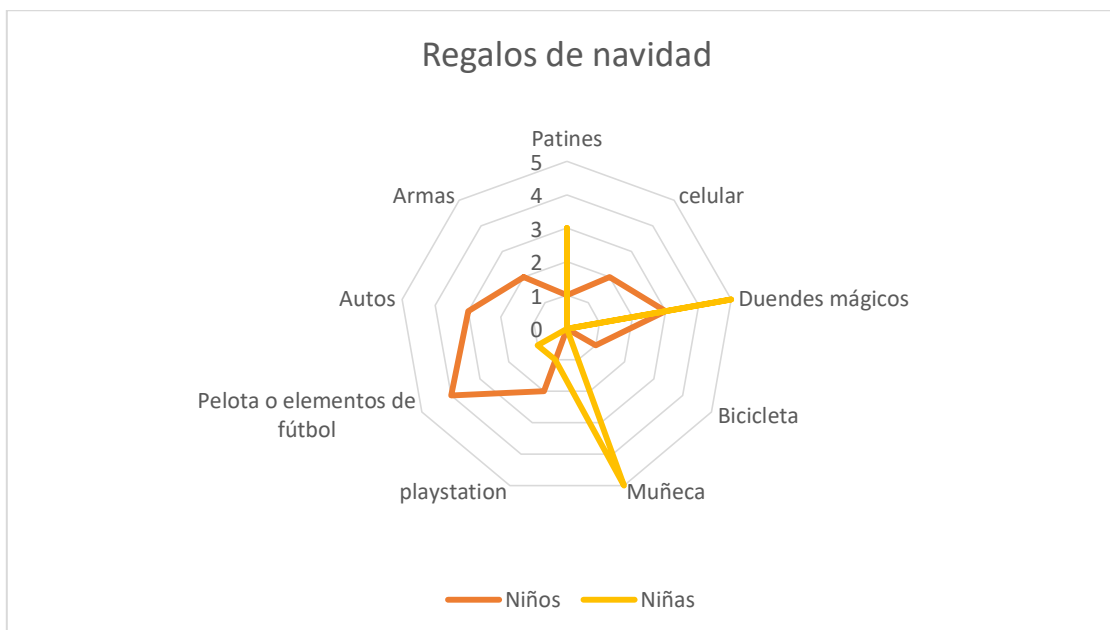
Entre las derivaciones de Pokemon, las cartas son fundamentales, ya que la mayoría –si no todos- los niños del curso tienen las suyas. Muchas veces las profesoras o las asistentes de educación les han confiscado cartas pokemon por estar jugando en la sala. No se vio ninguna niña que tuviera sus propias cartas pokemon, sin embargo ellas también saben jugar y lo hacen con los niños y sus cartas. Uno de los días de observación del “recreo largo”, después de almuerzo, en donde la asistente de educación agrupó a la mayoría de su curso en la entrada de pre básica, varias niñas y niños jugaban cartas pokemon con las cartas de la “tía” (la asistente de educación), y al finalizar el recreo, dado que varias niñas le pedían cartas de regalo, debido a que ya le había dado a un niño, ella les respondió que *“solo a hombres les voy a regalar cartas pokemon porque a ellos se las he quitado durante el año”*, generando respuestas de tristeza y alegato de parte de las niñas. Por lo que se puede deducir, a partir de las observaciones y del gráfico n°1, que ellas también desean tener sus propias cartas pokemon, pero no sabemos si las piden en sus casas y no se las regalan, o bien, ni siquiera las reclaman en casa por no ser propio de las niñas, lo cual estaría indicado por esa leve preferencia hacia los niños.

Los autos son percibidos como exclusivos para los niños, si bien no es de los regalos favoritos (ver gráfico n°2), sí se asocia a ellos. Mientras que a las niñas pareciera no gustarles, nunca vi una niña en el colegio que llevara un auto de juguete, ni que jugara con un auto, tampoco

lo piden como regalo, ni quieren ser pilotas de autos cuando adultas (ver gráfico n°5), no se ven imágenes de autos en sus pertenencias, como sí las hay en las de los niños, tales como estuches, ropa, gomas de borrar, lápices, cuadernos y mochilas. A pesar de que las niñas tienen contacto directo y cotidiano, ya sea por el furgón escolar y las “tías” conductoras, o algunas familias que tienen auto y las mujeres también los conducen, es por eso que a veces sí las vemos jugando a conducir algún auto o jugando a ir en un auto, pero siempre asociado al juego de la familia acompañadas de sus hijos/as de juego o juguete. Por lo tanto, para los niños el auto es un elemento de juego cotidiano con el que se identifican, mientras que para las niñas aparece como un elemento práctico, de uso cotidiano en la vida familiar. Es por esto que en el gráfico n°1 los autos se señalan principalmente para los niños, nunca para las niñas, pero sí hay un porcentaje menor que lo asocia de uso para ambos.

Por su parte, las muñecas son las preferidas de las niñas, y de uso exclusivo para ellas. Ningún niño ni niña asocia las muñecas con los niños, es asociado en un 100% a las niñas. Esto coincide con las elecciones que realizan las niñas para sus regalos de navidad (ver gráfico n°2),

Gráfico N°2: Los regalos de navidad



Fuente: Elaboración propia

Un elemento importante de mencionar que aparece en los dibujos de las niñas es la variedad de las muñecas que desean: muñecas estilo bebés, muñecas l.o.l., barbies, entre otras. Además en los dibujos, las muñecas son acompañadas por la petición de accesorios como coches, ropas, cintillo y casa, por lo que también en el mundo de las muñecas, se ve un gran desarrollo de un mercado entorno a la variedad y complementos de estas.

Imagen N°1: Muñeca Barbie explora y descubre; Muñeca le Bebe; Muñecas l.o.l. surprise

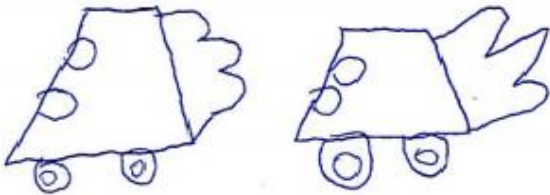


Fuente: tiendas comerciales

Cabe mencionar que la variedad de muñecas señaladas (ver imágenes n°1) es importante diferenciar, ya que cada tipo de muñeca la utilizan de manera diferente en el desarrollo de sus juegos. La muñeca más solicitada es estilo bebé, que es la más utilizada para jugar durante los recreos, simulando que son sus propias wawas. Mientras que las barbies son adultas en los juegos, y suelen simular el rol de cuidados pero a través de una Barbie-mamá, sin embargo no suelen llevarlas al colegio. Por su parte las muñecas l.o.l., son utilizadas junto a sus complementos, ya que las visten y desvisten, pero en los juegos son personajes de niñas pequeñas como ellas. En los dibujos realizados por las niñas, no mencionan mayores especificaciones de cada muñeca, sino solo: “barbie”, “muñeca lol con 7 capas”, el dibujo de una muñeca bebé en coche, entre otros, ya que si revisamos en internet, veremos que hay una infinidad de variedades para cada uno de los estilos de muñecas: Barbie gimnasta, Barbie veterinaria, Barbie princesa, Barbie bailarina, Barbie nadadora, etc. y asimismo, variedad de l.o.l. surprise, de l.o.l. omg, muñeca nenuco, etc. y todas con una infinidad de accesorios para cada una de estas.

Otro de los regalos escogidos por las niñas son los patines. Sin embargo, son específicamente los de “Soy luna”, una telenovela argentina infantojuvenil del canal Disney, su particularidad es que traen unas alas dibujadas al costado de los patines, pero que también las venden como un accesorio complementario (ver dibujo n°3 e imagen n°2). El modelo más deseado por las niñas es de color rosado con cordones celestes brillantes, dos ruedas de color rosado y dos amarillas, y una de las alas dibujadas cambia de color al patinar. También hay otros modelos más simples, de un solo color ya sea rosado, morado o blancos, con alas y/o corazones dibujados.

Dibujo N°3: Patines deseados



Fuente: Niña 6 años, 2018

Imagen N°2: Set de alas para patines Soy Luna



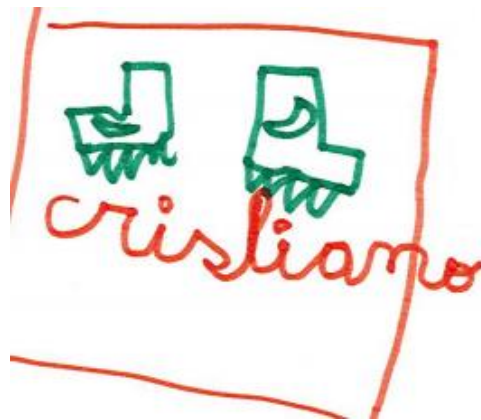
Fuente: “Mi tienda nube”

Los duendes mágicos son igual de favoritos que las muñecas para las niñas, pero también son escogidos por los niños. A partir del gráfico n°2 vemos que los niños escogen una mayor diversidad de regalos: pelotas y/o elementos de fútbol, duendes mágicos, autos, PlayStation, armas, celular y bicicleta, mientras que las niñas son más repetitivas: concentrándose en las muñecas, los duendes mágicos y los patines.

En relación a la elección de “pelota y/o elementos de fútbol”, estos son los regalos más solicitados por los niños, y casi exclusivamente para ellos, con la excepción de una niña. Más adelante, se profundizará en el tema de los niños y el fútbol. Pero en cuanto a los dibujos realizados por los niños, vemos que algunos solo piden una pelota de fútbol, mientras que otros/a solo zapatillas y otros la camiseta y short de su jugador favorito, indicando el número y pintando del color correspondiente al equipo, aunque sea lo único que pinten en todo el

ejercicio. Y la única niña que pidió elementos de fútbol, desea unas zapatillas de edición especial de Cristiano Ronaldo, jugador de un equipo de Portugal (ver dibujo n°4). A partir de su dibujo, podemos saber que además de jugar al fútbol, le gusta ver fútbol y tiene un conocimiento mayor sobre este deporte, sus jugadores, los equipos de otros países, e incluso sabe sobre lo que se vende generalmente y también las ediciones especiales. La niña es la única que señala el nombre de un jugador, sin embargo no es la única que especifica el modelo de zapatillas que desea le regalen, algunos niños también piden estas mismas zapatillas y también el equipo de ropa completo del jugador señalado. Una vez más nos encontramos con el mercado que se genera en torno a los juguetes, a los juegos, y, ahora como vemos, también al fútbol.

Dibujo n°4: Zapatillas de Cristiano Ronaldo



Fuente: Niña 6 años, 2018

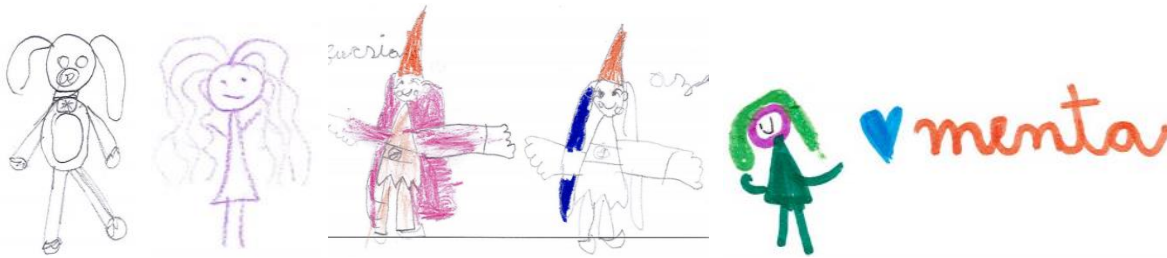
Por último, la tecnología aparece en los deseos de regalos únicamente de los niños, en tanto solicitan celulares, autos a control remoto y/o PlayStation. A excepción de una niña que también quiere un PlayStation. La tecnología también está asociada mayormente a una masculinidad hegemónica, en tanto gustos y preferencias por las tecnologías de último modelo, mientras que el uso y preferencia de las mujeres con la tecnología está atravesada por una necesidad práctica.

Finalmente, vemos que la elección de juguetes está heteronormada, es decir que la posibilidad de su uso está regulada por el sistema sexo-género, en tanto las niñas escogen muñecas, y son asociadas a ellas, y los niños escogen pelotas de fútbol, y los autos son asociados a ellos.

Los duendes mágicos: modelos de amor y sexualidad

Los duendes mágicos están entre los regalos más solicitados mayoritariamente entre las niñas, casi al mismo nivel que las muñecas, pero a diferencia de estas últimas, también son escogidos por los niños. Sin embargo, los niños solo piden a Goldy, mientras que las niñas piden a distintos personajes de duendes mágicos pero únicamente los feminizados, tales como menta, fucsia, azulina (ver dibujo n°5).

Dibujo N°5: Duendes mágicos deseados



Fuente: Niño y niñas, 6-7 años, 2018

Muchos de los niños y niñas llevan sus duendes mágicos al colegio, algunas niñas tienen a Mandarina, pero la mayoría tiene a Chocolate, tal vez por eso no la piden como regalo, y sí los otros tres personajes feminizados, como Menta, Fucsia y Azulina. Mientras que los niños tienen solo a personajes masculinizados, como Colorito, Limón o Goldy. Este último es el primer duende mágico del dibujo n°4, donde se observa claramente que es un animal no feminizado, a diferencia del resto de los dibujos que sí lo son. En la imagen N°3 vemos que hay dos tipos de personajes: los duendes que son como personas y los animales, de los primeros, está Colorito que es un duende macho de pelo corto y pantalones, mientras que las demás son duendes mujeres y feminizadas, ya que todas tienen pelo largo y falda. Los animales de la colección, son dos machos y dos hembras, estas últimas las podemos

reconocer porque también están feminizadas mediante el uso de un tutú, son la de color café y rosado: Chocolate y Mandarina, de color naranja.

Imagen N°3: Los duendes mágicos



Fuente: Página web Cencosud

En el deseo por tener estos duendes mágicos encontramos algunos elementos interesantes de analizar, por un lado, la posibilidad para los niños de tener muñecos, a pesar de estar restringido a los duendes mágicos no feminizados, otorga la posibilidad de tener objetos comúnmente asociados a juegos de cuidados ma(pa)ternales. Estos últimos siempre vinculados a las niñas, ya que en la sociedad patriarcal, los cuidados, la maternidad, y el espacio de lo privado, son elementos por excelencia asociados a lo femenino, propio del lugar de las mujeres en la sociedad. En este sentido, también prohibidos para los niños, ya que se escapa de la masculinidad patriarcal, que debe diferenciarse constantemente de las niñas y de cualquier otro tipo de masculinidad no hegemónica (Bonino, 2002).

Por otro lado, el pertenecer al grupo de niños y niñas, ya que la mayoría los tiene y es de los juguetes que más llevan al colegio. Si bien la mayoría de las veces no tienen problemas en compartir los juguetes que llevan a la escuela, lo problemático de no tener un duende mágico es cuando todo el curso quiere usarlo para el juego, y en este juego en particular, solo es posible participar teniendo un duende mágico. Al no tener uno de estos, no les es posible participar, generándose, así, un sentimiento de no pertenencia con sus pares.

Es importante señalar que en la historia comercial de los duendes mágicos, Goldy y Chocolate están enamorados, y están entre los personajes principales, es por eso que los niños solo piden a Goldy de regalo, en busca del protagonismo propio de la masculinidad hegemónica. Por otra parte, otro elemento de importancia es la posibilidad del desarrollo tanto del amor como de la sexualidad en el juego, a través de estos dos personajes de los duendes mágicos. El amor romántico, que niños y niñas encuentran en las películas Disney, en la telenovela “Soy Luna”, en la publicidad, entre otros, también está presente en los duendes mágicos, en la historia de Chocolate y Goldy (ver imagen n°4).

La forma de pensar el amor para los niños y niñas es mediante un amor romántico al estilo Disney, acompañada también de una corporalidad particular, los cuerpos feminizados con la “patita levantada” hacia atrás y el cuerpo inclinado hacia el cuerpo masculino entregada para besarlo (ver dibujo n°5 e imagen n°4). Los besos de amor eterno en los finales felices de las películas Disney, las princesas en las películas infantiles y las chicas jóvenes en las películas juveniles, es un contenido característico del amor romántico que se entrega a los niños y niñas. Asimismo, ocurre con la historia de amor de Chocolate y Goldy, un beso del amor eterno, un amor romántico, un beso con cuerpo, un amor heteronormado. También podemos ver en la imagen n°4 que Goldy ocupa la posición del macho que recibe amor, mientras que Chocolate es la enamorada que entrega amor y besa a Goldy.

Dibujo N°5



Fuente: Niña, 7 años, 2018

Imagen N°4: Goldy y Chocolate



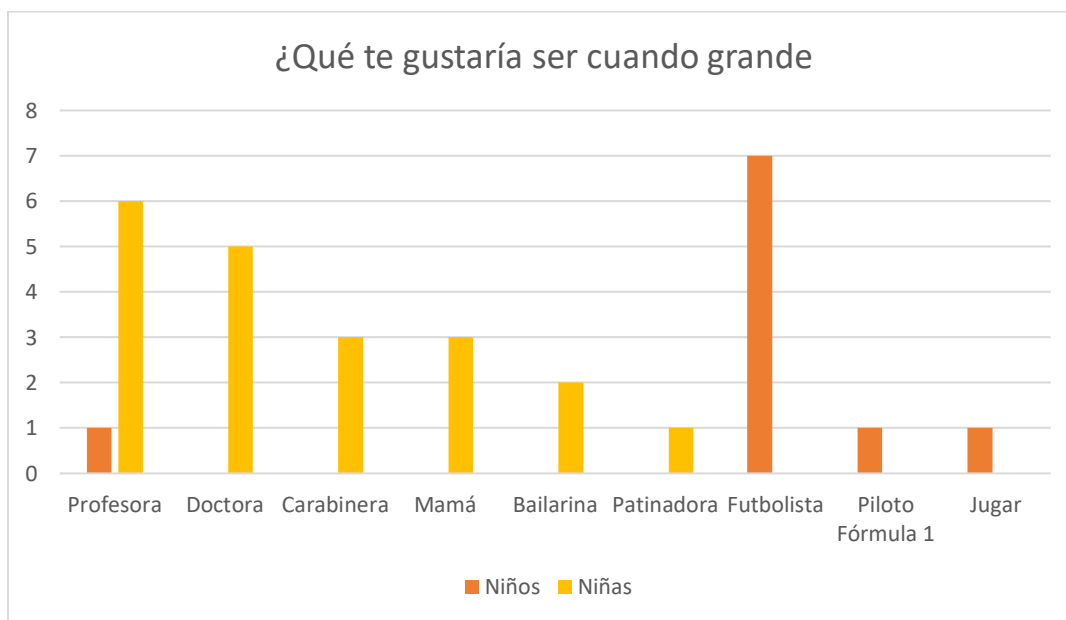
Fuente: Página web Cencosud

Capítulo 3: La escuela y los Modelos de género y sexualidad

En este capítulo se analizan los resultados obtenidos a partir del ejercicio n°3 mediante el cual se consultó sobre las elecciones de profesiones u oficios de los niños y niñas: ¿Qué te gustaría ser cuando grande? En el gráfico n°3 se presentan dichos resultados, entre los principales destacan:

- 1) Las niñas presentan una mayor variedad de elecciones, siendo las principales profesora y doctora. Luego le siguen carabinera y mamá, y en menor grado, bailarina y patinadora.
- 2) La mayoría de los niños quiere ser futbolista, solo 3 mencionan otras carreras: piloto de carrera, profesor de música y jugar.

Gráfico N°3: Elecciones de profesiones



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se analiza este capítulo dividiéndolo en dos grandes resultados: el fútbol como organizador del espacio y de las identidades de las personas, y las niñas como cuidadoras, ambos elementos se encuentran a la base de su socialización del género. Sin embargo, también se presenta un apartado sobre las otras elecciones de profesiones.

El fútbol, organizador del espacio y las identidades

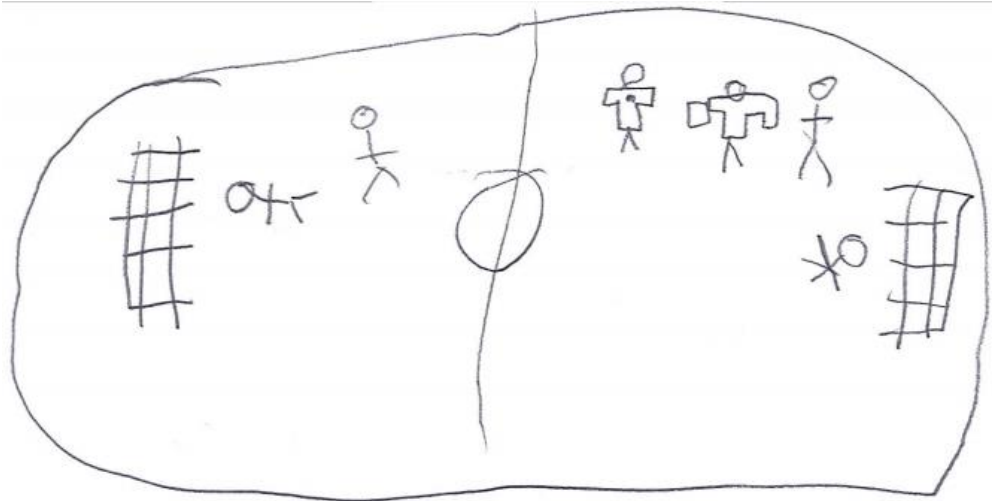
El colegio cuenta con tres canchas y un gimnasio techado, que constituyen la mayoría de los espacios disponibles para los recreos, el resto son pasillos abiertos, jardineras con plantas, entradas del colegio, y finalmente el único otro espacio destinado para jugar es la zona de mesas y juegos (que se ven atrás en la foto n°3). Durante todos los recreos, las tres canchas son utilizadas para jugar al fútbol.



Fuente: Ministerio de Educación, 2020

Es en esta cancha (ver foto n°3), la que está más cerca de sus salas, donde los cursos del primer ciclo juegan al fútbol, ocupando casi toda la superficie de la cancha. Sin embargo en las orillas restantes —que el fútbol no les da uso—, también son utilizadas para juegos y conversaciones entre los niños y niñas. El suelo, al ser de pasto sintético, es mucho más amigable para las caídas que los espacios de pavimento o tierra, por eso son el sector por excelencia para que las niñas hagan la rueda una y otra vez. Nunca vi un niño hacer la rueda. Al consultar qué quieren ser cuando grandes, la mayoría de los niños se dibuja como futbolista, o jugando fútbol (ver gráfico n°3). En los dibujos de los niños vemos que la cancha es un espacio importante de socialización para ellos, la mayoría se dibuja jugando con sus pares en la cancha, algunos incluso han integrado a otras personas como espectadores del juego (ver dibujos n°6 y 7). En este sentido, se ve una competencia propia del fútbol, sin embargo, no se dibujan ganando, sino solamente aparecen jugando con sus pares, por lo tanto, no hay una asimetría sino más bien, una socialización entre pares.

Dibujo N°6: Jugando fútbol



Fuente: Niño, 7 años, 2018

Dibujo N°7: El partido de fútbol



Fuente: Niño, 7 años, 2018

En este sentido, las canchas determinan el espacio de la socialización masculina y femenina en la escuela, masculina en tanto los niños hacen uso de ese lugar y femenina en tanto las niñas quedan fuera de este espacio, relegadas a los márgenes: de la cancha y de la vida.

Los dibujos de los niños nos hablan de una construcción de masculinidad bastante homogénea y hegemónica. Por un lado, vemos competencia y protagonismo, pero también una validación de esta masculinidad sin resaltar ni individualizarse o diferenciarse, tal como una fraternidad: soy porque somos, es decir, soy niño-hombre en cuanto lo son/somos en colectividad. Así, el fútbol se erige como un espacio público (o semi-público) de construcción de masculinidad. En este sentido, “Es frecuente que en las instituciones educativas jugar bien al fútbol, por ejemplo, sea un signo de alto estatus dentro de la jerarquía masculina, pues permite poner en juego valores propios de la masculinidad hegemónica tales como la competitividad, la agresividad, la disciplina, la fuerza física, el valor del sufrimiento, la demostración de valor y el riesgo.” (Díez, 2015, p.83).

El fútbol se presenta como un espacio de privilegio, y al mismo tiempo, de producción de marginalidad: “Además, los deportes hegemónicos permiten oponer la masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras formas alternativas de masculinidad, así, tanto las chicas como los chicos que no tienen habilidades especiales para su práctica son continuamente rechazados y relegados del juego.” (Díez, 2015, p.83). Es por esto que incluso los niños que no juegan fútbol durante los recreos, aun así se dibujan como futuros futbolistas. Por un lado, para pertenecer al grupo de niños de su curso, que desarrollan un modelo de la masculinidad hegemónica, pero por otro lado, en el trabajo de simular ser parte de este modelo hegemónico, se convencen, incluso así mismos, de que también les gusta el fútbol, a pesar de no saber jugarlo o no tener interés por éste. De esta manera, el fútbol también actúa opacando otros intereses, al esconder otros deseos diferentes –y posibilidades de deseos- de los niños.

Las niñas cuidadoras

Tal como revisamos en el capítulo anterior, las muñecas son el juguete por excelencia asociado a las niñas, ya que todos los niños y niñas lo relacionan con un elemento de uso exclusivo para las niñas. En este sentido, y asociado también con las profesiones escogidas por las niñas (ver gráfico n°3), vemos que ambos elementos están asociados a los cuidados de otras personas.

Por un lado, las muñecas tienen que ver con el desarrollo de un rol maternal y de cuidados por parte de las niñas. Si bien no todas las niñas juegan con muñecas durante los recreos, son solo niñas quienes tienen y las traen al colegio, y son ellas quienes las maternan y cuidan.

En los juegos que realizan en el colegio, tanto en la sala, como en el patio durante los recreos, se ve a las niñas jugar con las muñecas que han llevado, ya sean de ellas o de las amigas, simulando darles de comer y beber, las pasean y hacen dormir. En definitiva, las cuidan, jugando siempre con las muñecas en un rol maternal de cuidadoras. Por lo general, es difícil ver a los niños jugar con las muñecas que llevan las niñas al colegio, a pesar de que los niños también participan de los juegos que simulan ser una familia y en estos, pueden ser padres o hijos, nunca un rol femenino, ya que eso le corresponde a las niñas, las que pueden ser madres, hermanas o hijas, y también en ocasiones ellas sí pueden ser el padre de la familia si es que no hay ningún compañero en el juego. Los juegos de la familia suelen ser entre niños y niñas, sin muñecas, ya que generalmente el juego con muñecas es realizado entre niñas. Sin embargo, muy ocasionalmente hay muñecas que cumplen el rol de ser la hija wawa de la familia, y en estas ocasiones si el padre es un niño, nunca mece, pasea o acurruca a la muñeca, esto siempre es realizado por las niñas. Cuando es un niño quien toma en brazos a la muñeca, lo hace desde los pies o bien con movimientos bruscos, nunca la abraza, a menos que sea realizando una broma a sus pares, particularmente a los niños, meciendo a la muñeca con caras chistosas y mirando a sus compañeros diciéndoles “mírenme lo que hago” y todos ríen, en la complicidad de saberse realizando una práctica propia de las niñas. Esto último es un ejemplo de la necesidad que el mandato de género de masculinidad hegemónica tiene de diferenciarse de las niñas y de las otras masculinidades e identidades de género feminizadas, es por esto que existe un refuerzo constante y latente de la masculinidad hegemónica, mediante estas prácticas de diferenciación.

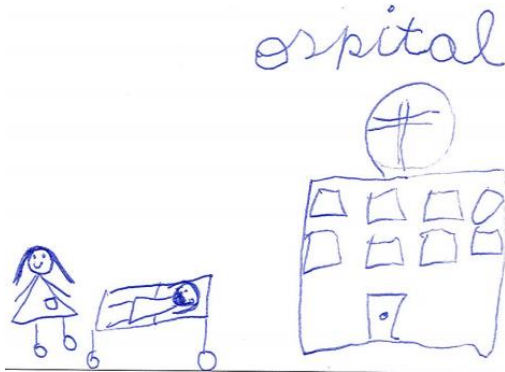
Ahora bien, si pensamos en las profesiones escogidas (ver gráfico n°3), vemos que las niñas se imaginan principalmente en profesiones asociadas a las labores de cuidados de otras personas: la profesora enseña y en gran parte de la jornada escolar se encarga también de los

cuidados de sus estudiantes, la doctora sana y cuida a sus pacientes, la mamá cuida a sus hijos/as, la carabinera debería encargarse de proteger y cuidar a las personas.

En los dibujos de las niñas profesoras, doctoras y mamá (ninguna se dibujó como carabinera, solo lo escribió), se muestran a sí mismas en una asimetría, donde ellas están en una relación mayor de poder al ser las doctoras que atienden, las madres que cuidan, o las profesoras adelante de la sala. Mientras que en estas relaciones jerarquizadas, tienen la posibilidad de detentar poder sobre la persona atendida en una camilla, los y las hijas, o los y las estudiantes. En este sentido, la salida de tener poder para las niñas está siempre en la posibilidad de obtener una jerarquía frente a otras personas: las cuidadas (ver dibujos del n°8 al 11). Entonces para las niñas el éxito profesional está vinculado con el cuidado de otras personas, no solo por el cuidado, sino por la posibilidad de detentar el poder. Es importante señalar que en todos los dibujos realizados por las niñas de doctoras, profesoras y madres, no aparecen solas, siempre están con otras personas, en dicha relación de asimetría. En los dibujos N°8 y 9, las personas cuidadas están en la camilla, esperando recibir los cuidados de sus doctoras mujeres. Asimismo, ocurre en los dibujos N°10 y 11, donde las profesoras están delante de la sala, y en fila niños y niñas sentadas, mirando a su profesora.

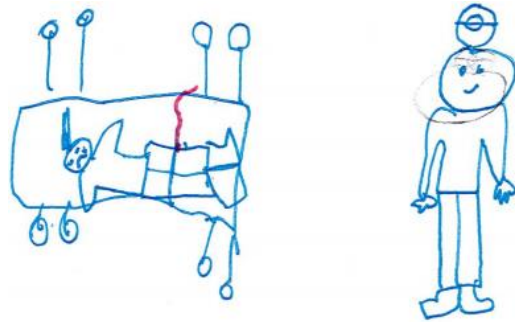
En este sentido, en el dibujo N°10, vemos a una profesora grande imponente delante de sus estudiantes, con los brazos extendidos como una gran oradora, y una gran sonrisa feliz, la profesora está pintada de color dorado brillante, representa a una mujer radiante y exitosa, que detenta el poder en una relación de jerarquía con sus estudiantes, brindando una figura de identificación. Tal como las niñas perciben a sus propias profesoras, que tal como mencionamos en el capítulo de “Contextualización del lugar”, el primero básico solo tiene profesoras mujeres, con la excepción del profesor de música.

Dibujo N°8: La doctora en el hospital



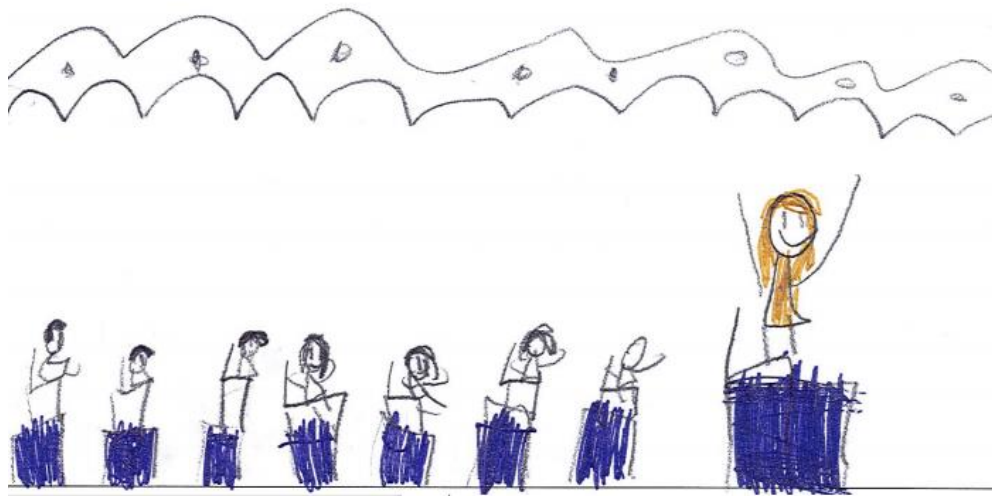
Fuente: Niña, 7 años, 2018

Dibujo N°9: Doctora operando



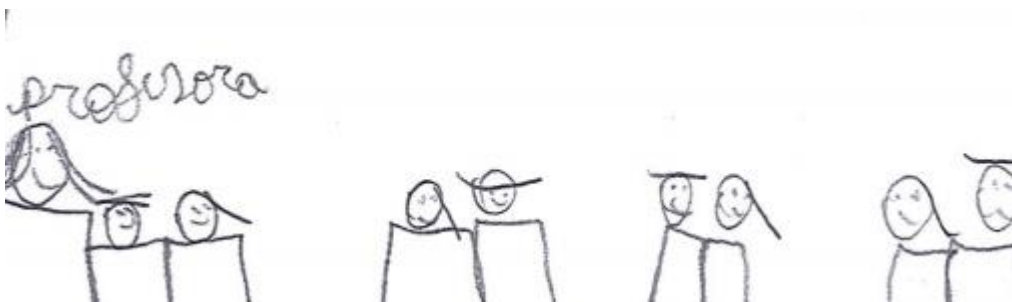
Fuente: Niña, 7 años, 2018

Dibujo N°10: La profesora



Fuente: Niña, 7 años, 2018

Dibujo N°11: Profesora



Fuente: Niña, 6 años, 2018

El vínculo que tienen dichas profesiones con el cuidado de otras personas, nos recuerda los cautiverios de las mujeres descritos por Lagarde, particularmente a la “madresposa”. Siguiendo a Lagarde, vemos que “la condición de las mujeres es opresiva por la dependencia vital, la sujeción, la subalternidad y la servidumbre voluntaria de las mujeres en relación con el mundo (los otros, las instituciones, los imponderables, la sociedad, el Estado, las fuerzas ocultas, esotéricas y tangibles)” (Lagarde, 1990, p. 35) generando una condición de entrega constante hacia los otros, renunciando a su propia identidad y a sus deseos, siendo incapaces de autonomizarse de los otros, pensándose siempre en función de los/as otros/as cuidados/as. Asimismo, “Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo” (Lagarde, 1990, p. 37). Es decir que todas las mujeres están en cautiverio, y que la sociedad patriarcal nos impone un número reducido de opciones de ser mujer cautiva. Sin embargo, en los márgenes de nuestro cautiverio encontramos también maneras de detentar el poder (como la profesora y doctora en esa relación jerárquica) y formas de realización personal de las mujeres, dadas por el cautiverio asignado.

Fútbol, cuidados y otras elecciones

Hay que señalar que no todos los niños quieren ser futbolistas, ni tampoco todas las niñas quieren ser cuidadoras de otras personas. Siempre hay diversas posibilidades dentro de los márgenes de los modelos de género y sexualidad. En este sentido, como vimos a partir del gráfico N°3, otra de las elecciones que realizan las niñas son: bailarina y patinadora, mientras que también hay un niño que dibujó piloto de auto de carrera y otro que quiere jugar.

A diferencia de las profesoras y doctoras que se presentan en los dibujos de las niñas siempre en relación a otros/as: a los/as cuidados/as, los dibujos de las bailarinas aparecen solas bailando (ver dibujos N°12 y 13). Por tanto, en estos últimos no vemos una jerarquía ni relaciones asimétricas, ni tampoco labores de cuidados. La bailarina baila sola. La bailarina baila sola encerrada bajo el arcoíris. En este sentido, los cautiverios percibidos por las niñas son: cuidar a otros/as (en una relación de poder) o estar sola.

Dibujo N°12: La bailarina



Fuente: Niña, 6 años, 2018

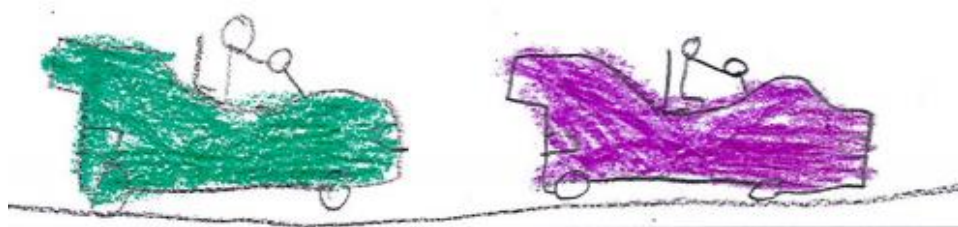
Dibujo N°13: Bailarina bajo el arcoíris



Fuente: Niña, 7 años, 2018

Por otra parte, en el dibujo del piloto de fórmula Uno (ver dibujo N°14), vemos que se repiten algunos elementos similares de los dibujos sobre el fútbol, por una parte, conducir autos de carrera es también una carrera masculinizada, ya hemos revisado que los autos son ampliamente asociados a los niños. Y también, vemos que en el dibujo aparece otro piloto, por tanto nuevamente hay una relación de competencia entre pares.

Dibujo N°13



Fuente: Niña, 7 años, 2018

Por último, hay una relación con el cuerpo que aparece de manera central tanto en los futbolistas como las bailarinas, ya que ambos trabajan con y desde el cuerpo, por tanto exige el desarrollo de una corporalidad particular.

Entonces, mientras que las niñas se identifican con una figura jerarquizada, los niños lo hacen con sus pares, lo que se puede ver en los dibujos: la mayoría de las niñas se dibujan como la

única adulta mostrando claramente quien es la que dibuja, en el de los niños no se puede identificar claramente quien es el que dibuja. Y, también vemos que las niñas buscan cambios, en tanto proyectan un deseo para el futuro: quieren ser algo que no son, algo por lo que deben estudiar y prepararse de adultas, mientras que los niños son más concretos, y están satisfechos con lo que hacen, ya que quieren seguir jugando fútbol tal como lo hacen ahora. Dicha situación ocurre debido a que los niños no reciben como parte de su mandato de género, preocuparse por un trabajo de verdad para el futuro, ya que no tendrían que ganarse ese futuro, y por lo mismo, no necesitan pensar en ello, puesto que para los niños es una obviedad: los hombres trabajan. Mientras que las niñas sí deben hacerlo, ellas tienen que proyectarse e imaginar su futuro, ya que tienen que ganarse ese futuro, abriéndose espacio en el mundo laboral y profesional. En este sentido, las niñas tienen el mandato de ser independientes económicamente para triunfar y tener éxito en la vida. Por eso ellas se imaginan siendo profesionales cuando grandes. Mientras que para los niños, la independencia económica ya está dada, no necesitan pensar ni proyectar sus futuros para lograrlo. En este sentido: “las jóvenes de hoy probablemente tendrán trayectorias vitales signadas por una combinación de posibilidades y limitaciones. Con seguridad tendrán la necesidad y/o el deseo de desarrollar un trabajo remunerado fuera del hogar durante una buena cantidad de años de su vida y de demostrar capacidad y eficiencia en el trabajo, posiblemente en mayor medida que un par varón ya que tal vez todavía se dude sobre su potencial.” (Morgado, 2001, p.5).

Pero también vemos que existe una conexión con la infancia entre las elecciones de carrera, puesto que la mayoría de los niños juegan fútbol y quieren ser futbolistas, y la mayoría de las niñas juega con muñecas, y escogen profesiones vinculadas a los cuidados. De esta manera, hay, por una parte, un deseo de mantener dicha infancia, y de proyectar los deseos e intereses de la niñez, en el mundo adulto. Pero, por otra parte, vemos que los juguetes que la sociedad, junto al mercado, han otorgado para niñas y niños, inciden en sus intereses futuros, preservando, así, la reproducción de la diferencia sexual: mujeres centradas en los cuidados y lo doméstico, esforzándose el triple o más por obtener un desarrollo en el espacio público, y hombres proveedores del hogar que se desarrollan en el espacio público por excelencia.

Capítulo 3: Relaciones generizadas y modelos de género y sexualidad

En este capítulo revisaremos algunos elementos importantes de las interacciones entre pares y niños-niñas y adultas que les rodean en la escuela, y que influyen en las construcciones de modelos de género y sexualidad que realizan los niños y niñas observados. Primero, es importante recordar que la gran mayoría de docentes del primer ciclo son mujeres, y la totalidad de las asistentes de educación también lo son. En este sentido, el curso observado cuenta con una docente guía que realiza la mayoría de las clases y está a cargo del curso, una asistente de educación que les acompaña en la sala, comedor y recreos, una docente de educación física, y un profesor –hombre- de música. Asimismo, en los patios y pasillos, tienen mayor contacto con otras mujeres que son: la enfermera, otras asistentes de educación, y las asistentes de la cocina.

Estrategias de profesoras y asistentes de educación

La escuela se caracteriza por ser una institución normalizadora, que disciplina a las personas, al mismo tiempo que garantiza sus derechos, por lo tanto, puede ser transformadora y/o reproductora de la sociedad y sus desigualdades. Para ello, la cotidianidad de las jornadas escolares, están llenas de prácticas ritualizadas, ya sean de control, y disciplinamiento, celebraciones y eventos escolares, o de transformación social, entre otros. Ahora bien, revisemos algunas de estas acciones docentes que se pudieron observar para la presente investigación.

Entre las prácticas cotidianas ritualizadas que encontramos en la escuela, en esta relación adulta-estudiantes, está la realización de ejercicios mindfulness. Estos se realizan constantemente a lo largo de las clases con el objetivo particular de retomar la atención de niñas y niños, para que logren poner atención, estén sentados/as y hagan los ejercicios de las clases que las profesoras les solicitan. En este sentido, nos encontramos con una escuela centrada en el conductismo, principalmente como un ente normalizador, regulador y disciplinador. Algunos ejercicios, se centran en la respiración, y tomar conciencia de sus cuerpos, mientras que otros como la “casita de caracol”, que consiste en sentarse bien en la silla y apoyar la cabeza en la mesa rodeándola con sus brazos, para ser escogidos por la

profesora, ya sea para repartir las guías o responder el ejercicio en la pizarra, en una acción similar a la de la sumisión, caracterizando esta relación de poder entre profesora y estudiantes.

Asimismo, hay muchas instancias de una especie de reto que se convierte en un discurso, y viceversa, centrado en valores, reglas y comportamientos que se espera que los niños y niñas desarrollen a su edad. Sin embargo, en dichas situaciones vemos que los niños y niñas realizan lo solicitado por la profesora pero minutos después ya lo olvidan y vuelven a hacer lo que quieren aunque sea contrario a lo que la profesora quiere/espera que hagan. También, se observa un uso del humor-burla de las profesoras hacia los niños y niñas, si bien ellos/as muchas veces ni siquiera logran entender lo que la profesora quiere decir, no se entiende el objetivo, y parece ser innecesario, e incluso una estrategia que bordea lo violento hacia los niños y niñas, según sea la burla o broma mencionada. En este contexto, se hace latente el carácter adultocéntrico de nuestra sociedad, reflejado en la escuela y en su sala de clases.

Si bien, se observa que tanto los niños como las niñas tienen la disciplina característica de la sala de clases, como un contenido internalizado, que se refleja en la constante pregunta que le realizan a las profesoras y asistentes de educación: ¿cómo me he portado tía? No obstante, vemos que la forma de relacionarse de las profesoras está diferenciada por género, en tanto se esperan características diferentes para las niñas y otras para los niños: “Aparecen así los estereotipos de caracterización de los chicos como desordenados, desmotivados, distraídos, inquietos y con un mayor desapego hacia las normas escolares, mientras que las chicas son adjetivadas como organizadas, esforzadas en sus tareas escolares, más centradas en su aprendizaje y más cuidadosas, y con conductas no tan disruptivas.” (Díez, 2015, p.83). En este sentido, vemos que las profesoras no esperan que los niños desarrollen la mejor conducta, a pesar de llamarles la atención en múltiples ocasiones, mientras que de las niñas se espera siempre una mejor conducta que los niños. Durante el tiempo de observación, solo se castigó en el rincón de la sala dos veces a niñas del curso, las que no tuvieron un comportamiento peor que muchos niños a los que solo se les llamó la atención. En esto podemos ver que de las niñas se espera siempre una mejor conducta, teniéndoles menor

paciencia y un menor margen de error, y recibiendo un peor castigo (rincón de la sala, cambio de puesto, ridiculización ante sus compañeros), mientras que a los niños se les permite ser más desordenados, poner menor atención, y un mayor margen de error en su comportamiento en sala (llamándoles la atención, quitándoles las cartas pokemon). Asimismo, algunas niñas comienzan a sentir una mayor presión frente a lo que se espera de ellas, se observó a niñas llorar por no ser la mejor de la clase en cuanto a su comportamiento durante la semana, siendo un niño, quien finalmente se llevó al osito de peluche a su casa por el fin de semana (premio por comportamiento semanal). Cuestión reflejada también en la forma de responder los ejercicios aplicados, tal como mencionamos más arriba, las niñas buscan la forma más correcta y ordenada de responder, poniendo mayor minuciosidad en la actividad desarrollada, mientras que en los niños se observa un mayor desorden y menor preocupación por la realización de la actividad.

Foto N°4



Registro personal

El oso de peluche (ver foto n°4), es otra estrategia de control y condicionamiento, centrada en la competencia, pudiendo ganar y perder puntajes por fila que se traducen en corazones rojos de papel que se otorgan individualmente, y se van pegando en el mural de la sala junto a los respectivos nombres, lo que culmina con quien se lleva el oso de peluche por el fin de semana (se lo lleva quien tiene más corazones). Así, se observa que los castigos utilizados solo para disciplinar a las niñas fueron: cambio de puesto y rincón de la sala mirando la pared,

mientras que el castigo por excelencia para los niños es requisar sus cartas Pokemon. Las estrategias transversales son: el uso de amenazas, burlas, retos/sermones/discursos, ganar o perder corazones y el oso de peluche.

Se observa que hay ciertos materiales que se entregan diferenciados según sean niñas o niños, como el antifaz que les regalaron previo al feriado del Día de Todos los muertos o –como le llaman los niños y niñas- Halloween. El antifaz de las niñas tiene la forma de unas alas de mariposas, mientras que el de los niños es más redondo, los colores también son diferentes, el de las niñas son rojos, rosados, morados, naranjos o amarillos, el de los niños viene en colores verde, azul, rojo, gris o amarillo. La profesora al repartir los antifaces no les da la posibilidad de escoger, si no que condiciona su entrega a su género, el de mariposas es solo para las niñas y el otro es solo para los niños. Algunas niñas piden el otro antifaz, pero la profesora les da el de mariposas: “este es el de niñas”. En este sentido, la profesora está restringiendo que los niños y niñas puedan desear e identificarse con cualquier elemento, otorgándole un género determinado a dicho material.

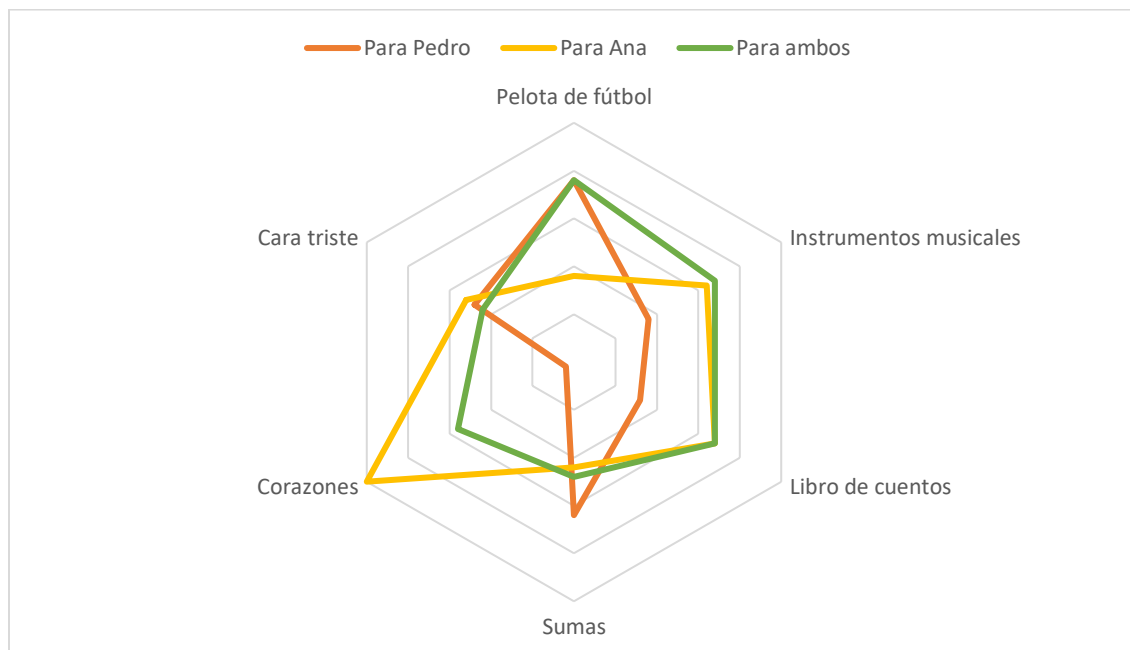
Por último, es importante mencionar que la división por sexo es una forma utilizada por las profesoras para organizar a los niños y niñas, ya sea para las actividades de la clase de educación física, o para ir al baño en el momento de “la orina colectiva”, o bien para explicar algún ejercicio de la clase. En las clases de Educación física, la profesora organiza muchas de las actividades a partir del sexo de los/as estudiantes: “las niñas pintan a los niños, ahora a los niños les toca pintar”, “las niñas son princesas y los niños son dragones. Las princesas al castillo y los dragones atrapan. Ahora al revés.”, “todas las niñas a sentarse en la línea blanca y los niños a correr”. Dicha categoría de división puede ser problemática en tanto no es inclusiva, sobretodo en el caso de niñas y niños que aún no están seguros/as si su identidad de género coincide con su sexo. No podemos olvidar que la identidad de las personas se construye a lo largo de la vida, y particularmente las identidades de género se construyen en la primera infancia, junto con los modelos de género y sexualidad, de ahí también la importancia de investigar y trabajar en torno a estos.

Niñas Kawaii, niños peleadores

A partir del gráfico N°4, que se desprende de los resultados del ejercicio n°1 aplicado al curso, vemos varios elementos interesantes que se relacionan a algunas prácticas y dinámicas entre pares que influyen en las construcciones de género y sexualidad de los niños y niñas.

La primera en la que nos centraremos es la que se relaciona con la preponderancia de la asociación de los corazones de manera notoria y mayormente hacia las niñas, en el gráfico se puede ver que hay un porcentaje menor que declara que son para ambos, sin embargo nadie marcó que fueran de uso exclusivo para niños (ver gráfico N°4). Asimismo, la cara triste llorando tiene una leve preferencia hacia las niñas, sin embargo es muy similar a las otras asociaciones realizadas.

Gráfico N°4: Actividades varias



Fuente: Elaboración propia

La asociación de los corazones, es muy interesante ya que responde a los modelos de género y sexualidad imperantes en nuestra sociedad. Los corazones como símbolo de amor y de afecto, asociado a lo femenino, quienes viven y se validan en el amor, y a quienes, también, se les permite expresar algunos sentimientos de amor y afecto. Mientras que por el contrario

hay una ausencia de esta emocionalidad en los niños, propia de la masculinidad hegemónica (Díez, 2015). Asimismo ocurre con la demostración del afecto, mientras las niñas lo demuestran mediante abrazos, ya que no dudan en abrazar a las profesoras todos los días, incluso corren hacia algunas/os adultas/os para abrazarles con mucho cariño y afecto, incluyéndome –la investigadora detrás de esta tesis-. Desde mi primer día de observación las niñas me abrazan, me buscan, quieren estar y jugar conmigo, varias me regalan dibujos y mensajitos donde expresan su amor con frases como “tia la amo”, “feliz navidad celin, la amo mucho”, entre otros. También me regalan flores y corazones que han dibujado. Mientras que en el caso de los niños, también se generan vínculos, y demostraciones de afecto, pero ellos, en cambio, lo expresan conversando conmigo, molestándome ya sea quitándome la mochila, escondiendo mi chaleco, poniéndose mis cosas e imitándome, también pidiéndome que juguemos al “gato”, y haciendo dibujos para mí, sobre todo, en mi cuaderno de campo y usando mi lápiz. Por eso mi cuaderno de campo está lleno de diferentes dibujos, mensajes y juegos de gatos, entre mis anotaciones. Cabe destacar que no todas las niñas ni todos los niños tienen dichas reacciones hacia mí, sino más bien con quienes he hablado o me he sentado cerca en la sala o he acompañado en el patio durante algún recreo, es decir, con quienes hemos desarrollado algún grado de cercanía.

Siguiendo con los corazones, estos son asociados con la ternura, característica que también se asocia y se espera de las niñas y sus prácticas de juegos, consideradas tiernas cuando juegan con sus muñecas o a la familia. Se espera una conducta rodeada de ternura por parte de las niñas para relacionarse con el resto de sus pares y adultos/as. En este sentido, las imágenes que rodean a las niñas y las preferidas de ellas, están relacionadas con una característica de ternura, como los stickers preferidos, los personajes, las muñecas, los juguetes, etc. Parece importante, entonces, mencionar un término japonés que se ha hecho popular a raíz de la masificación del animé japonés y del mercado asociado a este, que entre las niñas y jóvenes de nuestro país es utilizado con frecuencia. Este término es “kawaii” que significa tierno, se utiliza para hacer referencia tanto a objetos como personas, comúnmente ‘algo es kawaii’ o ‘las niñas kawaii’, varias veces se escuchaba decir a las niñas “qué kawaii” para referirse a algún juguete o accesorio.

Por el contrario, solo un niño escogió los corazones para Pedro, y es importante ver que dicha elección se condice con las prácticas socialmente esperadas y correctas de afecto de niños y niñas. Finalmente vemos que la posibilidad de vivir las emocionalidades y las expresiones de éstas, así como las formas de afecto, están diferenciadas por género, y así también, las maneras de vincularse con las/os adultas/os que les rodean y entre pares.

La ternura es para las niñas, lo que las peleas es para los niños. En este sentido, en las observaciones etnográficas, se ve en varias ocasiones cómo los niños pelean a combos y empujones, mientras que las niñas se acusan, o más bien la mayoría de las veces, se amenazan con acusar, concentrando sus técnicas de pelea en el habla y no en lo físico como los niños. Siguiendo a Díez (2015), se entiende que “En la construcción de la masculinidad, el componente genérico de la competitividad, asociada a la fuerza y, en ocasiones, incluso a la violencia, es uno de los ejes centrales por los que los chicos reafirman su masculinidad y hacen latente su desprecio hacia aquellas personas que se encuentran en una posición inferior, como es el caso de los homosexuales o las mujeres. La competitividad es un valor de la hombría, es una demostración de honor y valentía que se representa a través de la lucha y en la que juegan dos roles importantes, el fuerte y el débil, el ganador y el perdedor.” (Díez, 2015, p.85). Aquí claramente nos encontramos con un refuerzo constante de la masculinidad hegemónica de parte de los niños, incluso de niños de 6-7 años, quienes suelen golpearse y/o empujarse, como verdaderas peleas entre pares, en las que siempre hay un ganador, y un perdedor que es el débil. Sin embargo, muchas veces más que el ganador, lo importante es golpear al otro como una acción característica del refuerzo constante de su masculinidad. En dichas peleas el niño perdedor suele irse herido a la enfermería, ya sea por su propia iniciativa si es que está en el recreo y no hay adultos/as cercanos para mediar, o bien, si un/a adulto/a los ve, también enviará al niño herido o mayormente golpeado a enfermería, y muchas veces se le solicita al niño golpeador, o quien quedó menos herido, que acompañe al otro niño a la enfermería. En dichas peleas, se ve a los niños con deseo de responder el golpe, nunca de no actuar frente a dicha provocación física, muy propio de la masculinidad hegemónica, pero también vemos que a pesar de que el mandato de masculinidad hegemónica plantea una

ausencia de toda emocionalidad (Díez, 2015) sí los vemos muchas veces llorar, aunque se nota en sus caras compungidas que algunos se van a la enfermería aguantando el llanto.

Aquí es importante señalar que hay una clase de orientación, donde se trabajan las emociones, para reconocerlas y permitir las, en la clase observada los niños y niñas trabajaron sobre una guía de distintas emociones, con algunos ejercicios donde deben reconocer cuál es la emoción principal: “levante la manito para describir la emoción de la guía”, les alienta la profesora, una de las niñas sentadas adelante le responde: “feliz porque está saltando y con una sonrisa”. Así van reconociendo y describiendo una a una las emociones, y surgen preguntas de parte de los niños y las niñas que la profesora va explicándoles, por ejemplo, un niño pregunta “¿tímido es lo mismo que la tristeza?”, y también van compartiendo sus propias emociones, que luego deben escribir en sus guías. La profesora guía el ejercicio: “¿qué les da tristeza?” y los niños y niñas responden: “que asalten a mi mamá en la calle” (Francisco, 6 años), “que mi papi se vaya al sur” (Paula, 7 años), “que mi primo se caiga del coche” (Javiera, 6 años), “que mi abuelita se muera” (Javier, 6 años). Luego, cantan una canción sobre las emociones con sus manos, mencionando la pena, la alegría, la preocupación y el enojo, y finalmente deben completar sus guías sentados/as en sus bancos trabajando de manera individual. Esto último, al igual que todas las guías del colegio, no toda la clase alcanza a completarla, varios/as trabajan más lentamente o se desconcentran más frecuentemente, por lo que, solo algunos/as van completando todas las guías solicitadas, mientras que otras guías quedarán incompletas. En esta clase sobre las emociones no se realiza una distinción por género, por tanto niños y niñas podrían asumir que es correcto experimentar y demostrar todas sus emociones, cualquiera sea esta, sin embargo, esto también dependerá de lo que crean y les digan en sus casas.

Otro resultado importante de destacar a partir del gráfico N°4 es que si bien vimos más arriba que el fútbol es un juego mayoritariamente de niños, y tan característico de la masculinidad que casi todos los niños quieren ser futbolistas, vemos que la mayoría del curso asocia la pelota de fútbol tanto a los niños como a las niñas. Dicha situación se explica porque las niñas ven a su compañera que le gusta el fútbol, habla sobre ello, tiene conocimientos sobre

equipos y estrategias, y juega fútbol durante la mayoría de los recreos. Sin embargo, es una niña que también se identifica con las prácticas cotidianas de las niñas, ya que juega con ellas a las muñecas y a la familia, al igual que otras compañeritas, ella también tiene lápices y cuadernos de frozen, estuche de corazones y usa cintillo. Para las niñas el uso de cintillo es muy extendido, si bien no todas asisten siempre con cintillo, todas tienen, y en las clases suelen jugar con ellos, compartirlos e intercambiarlos con sus compañeras. De esta manera, vemos que es suficiente ver a una sola niña con la que se identifican jugar al fútbol, para normalizar que es un juego o deporte que también puede ser para ellas. Y lo mismo ocurre con los niños, basta con jugar a la par con una compañera para comprender que ellas también pueden jugar fútbol.

Por último, las actividades académicas representadas en el libro de cuentos, los instrumentos musicales y las sumas matemáticas, esta última vemos que son asociadas principalmente a los niños, mientras que el libro de cuentos y los instrumentos musicales a las niñas y a ambos, con una baja preferencia de uso exclusivo de niños. Dichas asociaciones reflejan totalmente una problemática histórica en las escuelas, que consiste en las desigualdades de género en tanto se ha visto que los puntajes de matemáticas en SIMCE son mayores para los niños, mientras que en lenguaje las niñas tienen los mejores puntajes⁸. Varias investigaciones han demostrado que dichas diferencias se deben a que se asocia culturalmente el pensamiento lógico matemático a lo masculino, y la comunicación a lo femenino, así se prioriza inconscientemente el desarrollo de los niños en clases de matemáticas: les exigen más, les dan mayormente la palabra, les dan la posibilidad de resolver más ejercicios, entre otros, ocurriendo lo mismo para las niñas en el caso de la clase de lenguaje. Sin embargo, en las elecciones de los niños y niñas (gráfico n°4), el libro de cuentos (y los instrumentos musicales), fue asociado al mismo nivel de uso exclusivo de niñas y de uso para ambos, no así con las sumas matemáticas que se asocian ampliamente a un elemento exclusivo de niños.

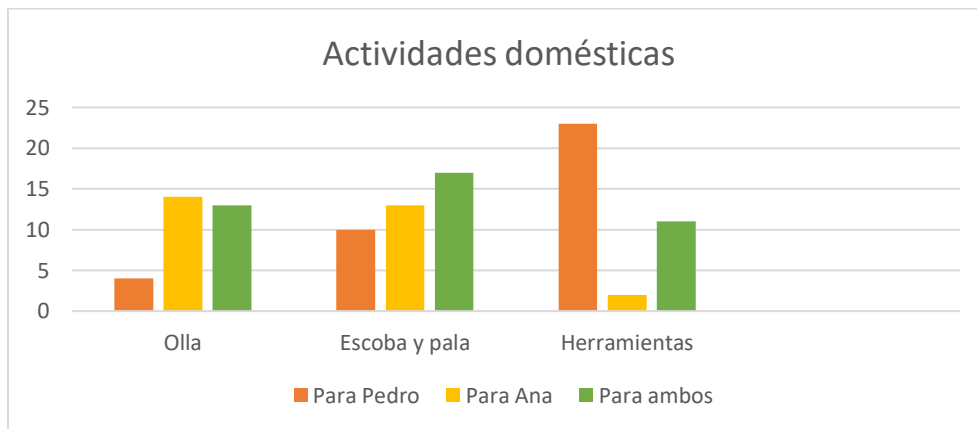
⁸ Para el año 2018 a nivel nacional, vemos que el nivel de aprendizaje adecuado en Lectura es de un 45% para las niñas y un 39% para los niños. Mientras que en matemáticas el nivel adecuado es de un 26% para los niños y un 23% para las niñas (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Labores domésticas (o compartidas)

En la cocina del colegio observado, tal como ya mencionamos, solo trabajan mujeres: preparan la comida, la sirven y recogen, limpian y lavan las bandejas. Los niños y niñas son acompañados por la profesora jefe y la asistente de educación de su sala, quienes también supervisan que coman sus comidas. Solamente cuando la mayoría ha terminado de almorzar, la profesora se va del comedor a su propio comedor a almorzar, mientras que la asistente de educación debe acompañarlos/as durante el “recreo largo”⁹, hasta que vuelvan a entrar a la sala para la siguiente clase, que es cuando se ausenta de la sala para almorzar. En el comedor, entran, se sientan y la profesora junto a la asistente de educación les reparten las bandejas que les va pasando la “tía de la cocina” o que ya les han dejado en la ventanilla de la cocina o en los mismos puestos. Así, en la escuela, son únicamente mujeres realizando estas labores domésticas y de cuidados, históricamente asociadas al rol de las mujeres.

A partir del gráfico n°3 se pueden ver algunos elementos de interés que nos muestra cómo están asociando algunas actividades domésticas:

Gráfico N°3: Actividades domésticas



Fuente: Elaboración propia

⁹ Así se denomina al recreo luego del almuerzo, ya que tiene una mayor duración en comparación con los otros recreos.

- 1) La olla como símbolo de cocinar, se asocia mayormente a las niñas, mientras que es muy menor quienes la asocian primeramente a los niños. Sin embargo, hay un porcentaje alto que asocia la olla a una actividad común.
- 2) La escoba y pala como representación de barrer. Es asociado principalmente como una actividad común de niños y niñas. A pesar de presentar una preferencia mayor hacia las niñas en comparación con los niños cuando se trata de asociar la imagen a solamente Pedro o Ana.
- 3) Las herramientas como la actividad doméstica de reparación de diversos desperfectos en la casa. Sin duda alguna, es asociado casi únicamente a los niños, con un porcentaje de preferencia hacia solo las niñas muy menor, y a pesar de que aumenta la elección para ambos, la asociación a solo los niños es muy alta.

Entonces vemos que las actividades domésticas más cotidianas como cocinar y barrer, ya tienen una mayor socialización para niños y niñas, mientras que las herramientas continúan asociadas a las masculinidades. En este sentido, la acción de arreglar los desperfectos del hogar, a diferencia de las otras actividades, no se realiza todos los días, sino que cuando es requerida, o bien, como un hobby (actividad recreativa). En el caso de ser requerida, y dado su carácter no cotidiano, llega el hombre a salvar como un héroe guerrero hasta luchar contra el desperfecto y lograr arreglarlo.

Por otro lado, a partir de las observaciones realizadas, parece importante mencionar que en la sala hay una pala con una escoba, que deben utilizar todos los días, para barrer la sala, cuando está muy sucia durante el día, o bien, antes de terminar la jornada escolar. Barrer la sala es una actividad que siempre quieren realizar los niños y niñas del curso, varias veces durante las clases, más de alguno/a se levanta a intentar barrer, pero la profesora les dice que más tarde podrán realizarlo, que vuelvan a sus bancos a poner atención. Cada día, cuando llega el momento de barrer, la profesora escoge a una pareja para realizar dicha actividad. Es por esto que los niños y niñas asocian mayormente la pala y la escoba a una actividad de ambos. Mientras que la cocina, a pesar de reflejar un avance en asociarlo como una actividad de ambos, continúa habiendo una brecha, marcando una preferencia hacia las niñas y siendo

muy bajo quienes lo asocian solo a los niños. Sin embargo es común escuchar frases que asocian la limpieza, la higiene, los cuidados, la preparación de comidas y colaciones a las “mamás” de los niños y niñas, por ejemplo por parte de estudiantes: “mi mamá no me mandó leche, solo galletas” (Florencia, 6 años), “mi mamá hoy día no me sirvió desayuno, lo tuvo que hacer mi papi porque ya se había ido a trabajar a’onde me desperté tarde” (Tomás, 7 años), “la enfermera me dio este papel para que me lo vea mi mami y me lo firme” (Paula, 7 años), “le dije a mi mamá que me pongara la botella de agua” (Pablo, 6 años).

También son las profesoras o asistentes de educación quienes dicen estas frases: “¿tiene las manos limpias? Ah pero la polera, uffff pobre mamá que tendrá que lavarle esa polera”, “tienen que decirle a la mamá que les revise la libreta y la firme si hay algo que firmar”, “dígame a la mamá que la próxima vez le mande”. Si bien a partir de las frases mencionadas por niños y niñas, podemos conocer cómo se organizan los roles de género en sus familias, las frases dichas por las profesoras y asistentes de educación, más bien normalizan dichos roles¹⁰. De esta manera, en la cotidianidad de la escuela inconscientemente se normalizan las desigualdades de género, perpetuando el rol de la mujer-madre en el espacio privado como la única encargada de los cuidados y las labores domésticas.

¹⁰ Se entiende que en la sociedad chilena hay una gran ausencia de padres, siendo las madres muchas veces las que deben encargarse solas o junto a otras mujeres, de los cuidados, labores domésticas y trabajos remunerados. Por lo que se comprende también que se aluda solamente a la madre, sin embargo tampoco se puede asumir que las familias están compuestas por una madre y un padre, ya que las familias son diversas. En este sentido, en vez de referirse exclusivamente a la madre, se podría decir por ejemplo: “Ah pero la polera, uffff pobre de quien tenga que lavarle esa polera” y “pidan en la casa que le revisen y firmen la libreta”.

7. CONCLUSIONES

La escuela es la institución por excelencia de socialización de las personas desde la niñez, es por esto que, al ser un espacio que está *generizado*, produce y reproduce la sociedad patriarcal mediante sus prácticas cotidianas y dinámicas escolares. En este sentido, resulta interesante identificar, observar y analizar esas prácticas y dinámicas, entendiendo que están permeando la experiencia escolar de niños y niñas mediante las diferencias de género, siendo la escuela todavía el lugar por excelencia de aprender a ser hombre y mujer. La presente investigación fue realizada en un colegio de la comuna de Maipú, situada en un barrio con un alto porcentaje de vulnerabilidad y población migrante, ambos elementos se reflejan en la composición del colegio, sin embargo el curso observado no presenta mayor población migrante. El primero básico participante de este estudio, es un curso compuesto por 42 estudiantes entre 6 y 7 años, a quienes acompañé en la sala de clases, durante los recreos en los diferentes patios del colegio, en el comedor a la hora de almuerzo y en la cancha en sus clases de educación física. Los días y horas observadas, junto a los ejercicios que se les aplicó a gran parte de los niños y niñas del curso, permitieron conocer en profundidad las prácticas cotidianas y dinámicas escolares que, a partir de las relaciones entre pares y con las adultas, están determinando la internalización de los modelos de género y sexualidad realizada por estos niños y niñas de un primero básico de Maipú.

Las principales conclusiones de este estudio permiten observar que la escuela tiene un fuerte carácter normalizador y disciplinador, reflejado en el protagonismo de la sala de clases y sus bancos, un carácter rutinario y repetitivo, como sus horarios establecidos para cada recreo y las clases, entre otros. Al revisar mi propia experiencia escolar, recuerdo cuando yo cursaba primero básico y, al igual que hoy, solo los niños varones jugaban fútbol con una cajita de jugo, y solo una compañera de nuestro curso le gustaba jugar fútbol en el recreo con los niños. Hoy, lo mismo observé en el marco de este estudio en el primero básico: solo una niña juega fútbol- con pelota esta vez y no la cajita de jugo de antaño- junto a sus compañeros varones. Por lo general, los niños juegan fútbol sin problemas con la niña durante los recreos; sin embargo, algunos han comprendido que dicha situación es particular a esta niña que ya sabe jugar y que si bien todas las niñas pueden jugar fútbol, deben hacerlo con otros implementos.

Tal como lo menciona un niño en alguna de nuestras conversaciones durante mis observaciones: *“A mí me gusta jugar fútbol, pero no juego con las niñas porque no hay pelotas para ellas, la que traemos es muy dura, y la pelota para las niñas tiene que ser más blanda para que no les duela, y rosada, porque les gusta el rosado.”* (Matías, 6 años, 2018). En este sentido, vemos que no todos y todas van internalizando los modelos de género y sexualidad de la misma manera, sin duda, hay muchos elementos que están siendo transversales en esta construcción de dichos modelos, pero siempre habrán ciertas singularidades para cada niño y niña, ya que todos/as somos diferentes, así como también sus familias e historias de vida.

Una conclusión importante de esta investigación es que el fútbol actúa como organizador del espacio escolar. El fútbol dando uso a las canchas de la escuela, organiza el patio y los recreos, en tanto utilizan las superficies de las canchas casi completamente para los partidos de fútbol, todos los días y en cada recreo. El resto del colegio es utilizado para los juegos que no son el fútbol y para las personas que no juegan fútbol. Lo que queda después de la cancha son mayoritariamente pasillos, espacios con bancas o amplias jardineras de pasto y arbustos, y la zona de mesas y juegos. Es por esto que la mayoría de las niñas, junto con los niños que no juegan fútbol, juegan en este espacio, o bien, se pasean por el colegio o utilizan las orillas de la cancha. Así, el fútbol ordena el uso espacial del colegio, tal como la masculinidad hegemónica ordena las identidades de género. Es decir, estás dentro o estás fuera de ella: tanto de la cancha como de la masculinidad hegemónica: “Esta forma, la masculinidad tradicional, llamada más exactamente masculinidad hegemónica (MH), no es solo una manifestación predominante, sino que como tal queda definida como modelo social hegemónico, que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los hombres y de los hombres comunes, e inhibe y anula la jerarquización social de las otras masculinidades, más aún en estos tiempos de globalización homogeneizante donde esta MH también lo es.” (Bonino, 2002, p.7-8), y de las otras identidades de género.

Por otro lado, vimos que los juegos y juguetes están *generizados*, en tanto los niños juegan principalmente fútbol y cartas pokemon entre ellos, y las niñas juegan principalmente a cuidar a sus muñecas-wawas, y a la familia, juego en el cual a veces también participan algunos niños siendo los roles masculinos. De esta manera vemos que también los juguetes *generizados* contribuyen al desarrollo de juegos *generizados*. Por otro lado, cuando se trata de juguetes que escogen ambos, se *generizan* opciones para las niñas y otras para los niños. Tal es el caso de los duendes mágicos escogidos por ambos, pero las niñas escogen las figuras feminizadas (con tutú) y los niños las opciones masculinizadas. Lo mismo ocurre con las bicicletas y los patines, que cuando es escogido por las niñas, son específicamente los de “Soy Luna”, y los niños prefieren otros modelos: de otros colores y sin alas. Al igual que sucede con los superhéroes destinados originalmente para los niños, mientras que las niñas pueden serlo en la medida que se feminizan, tal como la mujer araña con un disfraz de los mismos colores que el hombre araña, el mismo dibujo en el pecho, pero al de las niñas se le incluye una falda, o bien, pueden ser una superheroína de la televisión (como LadyBug). Además, de los superhéroes, los personajes asociados a los niños están vinculados a la guerra, a la lucha, y a los héroes; la identificación masculina se realiza con alguien que mediante la violencia salva a otras personas. Mientras que los personajes para las niñas son principalmente las princesas, conectadas con el amor, la mayoría debe ser salvada por un príncipe, y las más modernas no necesitan un príncipe sino amigos/as, pero siempre a través del amor. Y en menor medida, las superheroínas.

No obstante, siempre habrá excepciones, que además nos indican que vamos avanzando hacia una sociedad y una escuela más equitativa e inclusiva. Tal es el caso de la niña que juega fútbol, que no necesita ropa y zapatillas feminizadas, sino de su jugador favorito. De esta manera, las niñas tienen la posibilidad de incursionar en el mundo de lo masculino, donde son aceptadas siempre y cuando se esfuercen y lo hagan mejor que los mismos niños, pero los niños no entran al mundo feminizado, sino solo para burlarse y reforzar su masculinidad entre sus pares. En este sentido, incluso la diferencia está *generizada*.

Por otro lado, en las labores domésticas hay una percepción un poco más equitativa en cuanto a los quehaceres domésticos históricamente asociados a las mujeres: barrer y cocinar. A pesar

de que en la cocina del colegio solo hay mujeres, y en las casas el rol de la mujer continúa estando fuertemente vinculado al espacio privado, en las percepciones de los niños y niñas se nota un avance, ya que les gusta barrer y lo asocian como una actividad propia de ambos: niños y niñas. En esta categoría de análisis vemos que es fundamental el trabajo realizado por la escuela y el rol que esta tiene en la construcción de los modelos de género y sexualidad de los niños y niñas, ya que solo contando con una pala y una escoba en la sala y dándole un uso cotidiano tanto como una actividad y responsabilidad de las niñas como de los niños, se refleja en sus percepciones e internalizaciones del género.

También vimos que las emociones están generizadas, ya que las niñas deben responder a un modelo de género que las define como tiernas, vinculadas al amor, la ternura y el afecto: dibujando corazones por doquier, prefiriendo los accesorios con corazones y abrazando a las adultas que las rodean en la escuela. Mientras que se asocia a los niños a una ausencia de emocionalidad, vinculados a un desarrollo de la violencia, que se traduce en peleas a golpes cotidianas entre pares y a una práctica de entrenamiento para esconder sus propias emociones y expresiones de esta (como el llanto, la vergüenza, el afecto y amor, etc.).

Por último, revisamos que la tecnología la prefieren los niños, en tanto es más escogida por ellos para jugar, pero también vemos que, por ejemplo, se crean juegos *generizados* en el mercado para un uso compartido del playstation, ampliando dicho elemento a las niñas. En este sentido, una conclusión importante de revisar es que vemos que las construcciones de los modelos de género y sexualidad realizados por los niños y niñas están atravesadas por la mercantilización de sus intereses. De esta manera, el mercado tiene un rol fundamental en esta construcción, sin embargo, al mismo tiempo son estos mismos modelos de género y sexualidad de la sociedad los que van dando la pauta del desarrollo de este mercado dirigido hacia la niñez. Por un lado, tenemos todo el merchandaising generado a partir de películas o series: como las cartas, peluches y juguetes pokemon, los patines y cuadernos de “Soy Luna”, las mochilas y estuches de Star wars, los collets, cintillos y stickers de Frozen, etc. y también los infinitos accesorios y variedades de, por ejemplo, las muñecas y duendes mágicos, que promueven el consumo, en tanto queremos tener la colección completa o creando la

necesidad de tener los accesorios para completar el juego/juguete. Y, por otro lado, el mercado genera una publicidad asociada a sus productos, que nos muestran de manera constante y cotidiana los modelos sociales de cómo ser niña y niño. En este sentido, la publicidad también tiene un rol fundamental en estas construcciones de género, como la hipersexualización de las niñas, o la promoción del amor romántico, de la feminización y masculinización de los juguetes, entre otros.

Vemos que esta división sexual de la infancia, caracterizada por un entorno escolar y social *generizado* en tanto lo están los juguetes, los juegos, las actividades físicas y académicas, el uso de la tecnología, etc. repercute en las proyecciones futuras que imaginan de sí mismos/as. Mientras que las niñas lo hacen principalmente en el rol de cuidadoras (profesoras, doctoras, mamás), los niños se imaginan mayormente en el rol de jugadores (de fútbol). En este sentido: “podemos identificar algunas pocas imágenes que todavía parecen resumir la posición social de las mujeres en nuestra sociedad. Por una parte, la mujer madre, esposa y ama de casa con dedicación exclusiva, por lo general dulce y abnegada. (...) la mujer-máquina, que trabaja en forma remunerada pero sin descuidar su hogar, de buen humor y aspecto, organizada y eficiente. Las diferencias entre estas expresiones ocultan no obstante un rasgo común: lo femenino está, básicamente, definido por su protagonismo en el mundo doméstico.” (Morgade, 2001, p.2). Y, a su vez, vemos que “Los chicos siguen siendo por tradición socializados escolarmente para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir como femeninos o como no heterosexuales.” (Díez, 2015, p.82). Para ello también hemos revisado las prácticas cotidianas que refuerzan la masculinidad hegemónica de los niños: la transversalidad del fútbol (se imaginan siendo futbolistas aunque no lo jueguen), mostrarse pa(ma)ternando una muñeca como clásica broma entre pares, y, por último, una mayor comparación y enojo de parte de los niños si sienten que están favoreciendo a las niñas por sobre ellos, ya sea al repartir alguna colación compartida o algún material para la clase, o por algún comportamiento, tal como se muestra en el relato etnográfico de la escuela.

Para dar respuesta a la pregunta que guía la presente investigación: ¿De qué manera las prácticas cotidianas y dinámicas escolares construyen modelos de género y sexualidad en niñas y niños del primero básico de un colegio de Maipú? Hay que partir de la base de que tanto la escuela como la niñez están generizadas, por lo tanto también generan relaciones *generizadas*, ya sea entre adultos/as y niños/as y entre pares niños-niños, niñas-niñas y niños-niñas. En este sentido, las prácticas cotidianas y dinámicas escolares también están *generizadas*, y mediante estas se reinscriben las relaciones sociales y las identidades de género, que niños y niñas están socializando. Asimismo, estas prácticas cotidianas y dinámicas escolares que hemos ido revisando y analizando en este estudio, construyen modelos de género y sexualidad acordes con los mandatos sociales imperantes.

Vemos entonces que la masculinidad hegemónica se reinscribe y refuerza de manera cotidiana, al igual que lo hacen las niñas mediante la feminización de sus corporalidades y prácticas cotidianas, en un espacio escolar *generizado*. Si bien los modelos de género y sexualidad apelan a una homogeneidad de las identidades personales y colectivas, la interrelación de patrones socio-culturales y la socialización realizada por los niños y niñas, es diversa, es decir, muchas veces entienden y van internalizando de manera diferente lo que la sociedad aspira mediante sus prácticas. En este sentido, se entiende que la realidad y las construcciones socioculturales que realizan los niños y niñas, así como los constructos de modelos de género, no son estáticos, sino totalmente dinámicos, y convergen, conversan y se interrelacionan entre sí: elementos individuales de construcciones sociales y procesos de construcciones colectivas. Si bien es sumamente complejo salirse de estos modelos de género y sexualidad, por la constante presión social ya sea entre pares, desde las profesoras, la sociedad, la familia, el mercado o la escuela *generizada*, vemos que hay algunas posibilidades de fuga. Bonino (2002) plantea que existen líneas de fuga que no alcanzan a ser otros modelos de masculinidades o feminidades, pero que posibilitan una escapatoria parcial de los modelos de género y sexualidad hegemónicos, accediendo al desarrollo de características distintas a la hegemónica. Entendiendo que los modelos de género y sexualidad, moldean y limitan, dirigiendo, excluyendo, e inscribiendo, aunque no de manera “cerrada”, de esta manera, deja espacio a posibilidades: ciertas características y elementos

sociales fuera de los bordes de estos modelos, que no los vemos, pero que están también en nuestras identidades, camufladas, internas, para nosotros/as, sin mostrarlas a la sociedad, en los márgenes, es decir, que han sido reprimidas constante y socialmente, por lo que lo hemos ido enterrando en lo más profundo, pero queda en la médula de nuestras identidades, en lo no dicho de nosotros/as. Pero que abre posibilidades tanto de futuros estudios, como de transformaciones sociales.

A modo de propuesta, se plantea incluir el género en la escuela, sin embargo, esto supone un trabajo conjunto permanente. Primero, revisar y reflexionar en torno a la construcción sociocultural del género, así como de los imaginarios de género de cada actor en la escuela. Es necesario incluir en la discusión de proyecto de escuela y formación docente, la manera mediante los *ruidos* y *murmillos* marcan la vida de los y las estudiantes; las diferencias, los intereses y las relaciones, tanto construyéndolas como friccionándolas, implica un trabajo conjunto para que los roles de género no impliquen desigualdades en la escuela. Comprendiendo que el espacio escolar está totalmente *generizado*, y que las prácticas cotidianas y dinámicas escolares producen modelos de género y sexualidad que responden a los establecidos socialmente, es que debemos cuestionar nuestras prácticas como adultos/as en la escuela para poder avanzar hacia una sociedad más equitativa y una escuela sin brechas de género. En este sentido, sería importante mostrarles estas diferenciaciones de género a los niños y niñas, y trabajar con ellos/as sobre estas: visibilizándolas, cuestionándolas y analizando si responden verdaderamente a sus intereses innatos, viendo qué diferenciaciones nos hacen sentir bien y mal, etc. Para así realizar el trabajo involucrando a toda la comunidad educativa y marcar el camino conjunto hacia la eliminación de las desigualdades de género en la escuela. Es en este camino que esta tesis pretende ser un aporte, al develar las prácticas cotidianas y dinámicas escolares, así como los elementos que las conforman, que están construyendo los modelos de género y sexualidad en los niños y niñas de la actualidad. Finalmente, nos proponemos apuntar a una reflexión constante de los espacios que habitamos, “(...) abriendo vías de ruptura a su fuerza conformadora o aprovechando sus contradicciones, puntos de crisis o fisuras sí pueda abrir el campo para nuevas

masculinidades o un más allá de la masculinidad, (así como de las feminidades)¹¹ que sólo así podrán no quedar atrapadas en las complejas redes de la hegemónica” (Bonino, 2002, p.8-9).

¹¹ El paréntesis es mío, no del autor citado.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Informe nacional de la calidad de la educación 2018. Los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana*. Santiago, Chile.
- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En *Educación No sexista. Hacia una real transformación*. Santiago, Chile: Red Chilena contra la violencia hacia la mujer, Silvana del Valle Bustos (edit.).
- Beauvoir, Simone. (1999). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Benedict, Ruth. (1934). *El hombre y la cultura. Investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Berger, Peter y Thomas Luckman, (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Bertely, María. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Editorial Paidós.
- Bonino, Luis. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, (2), 7-36.
- Bourdieu, Pierre. (2010). *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Página.
- Canales, M. (coord.). (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Carnoy, Martin. (2000). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo veintiuno editores.
- Chaves, Ana Lupita. (s.f.). *Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar*. Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense.

- Díaz, Rosa, Daniela Poblete & Solange Ramos. (2007). *El género y la sexualidad en las prácticas y discurso docente: una mirada etnográfica a tres escenarios de educación pre-escolar en la ciudad de Santiago de Chile*. Universidad de Chile: Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales.
- Díez, Enrique. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación* (68), 79-98.
- Duarte, Klaudio. (2016). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. Santiago, Chile: Editorial Social.
- Follegati, Luna. (2018). El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017). *Revista Anales* (7ma serie, n°14). Pp. 261-291.
- Foucault, Michel. (1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Guerrero, Elizabeth; Provoste, Patricia y Alejandra Valdés. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En: *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Chile: Hexagrama Consultoras.
- Hammersley, M. & P. Atkinson. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hastrup, K. & P. Hervik (Eds.). (1994). *Social experience and anthropological knowledge. London-New York: Routledge*.
- Hernández, Adriana y Carmen Reybet. (2008). Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares. En *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. España: Editorial Paidós.
- Hernández, Bárbara. (2016). *Expansión urbana y movilidad en Maipú, 1970-2015*. Universidad de Chile: Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia.
- Henríquez, Renzo. (2014). *El poder del Campo. Los campesinos de Maipú durante el gobierno de Allende*. Santiago, Chile: Producción Londres 38, espacio de memorias.
- Jackson, Philip. (1992). *La vida en las aulas*. Nueva York, EEUU: Columbia University.

- Jordan, Ellen. (1995). Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar. En *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. PUEG. Universidad Nacional Autónoma de México. (1999) México: Editorial Paidós.
- Lagarde, Marcela. (1990), *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad nacional Autónoma de México.
- Lamas, Marta. (2013). La antropología feminista y la categoría de “género”. En: *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lillo, D. (2015). Patriarcado, educación y literatura. El discurso femenino omitido en los programas de estudio de Leguaje y Comunicación de Enseñanza Media. En *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago, Chile: Red Chilena contra la violencia hacia la mujer, S. Valle (Ed).
- Magendzo, Abraham; Mirtha Abraham y Claudia Dueñas. (1993). *Manual para profesores. Curriculum y derechos humanos*. Chile: IIDH.
- Mead, Margaret. 1935 (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación. (2019). *Manual del participante: Género, Afectividad y Sexualidad. Curso B-Learning*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Montecino, Sonia. (1997). Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. Una mirada desde la antropología de género a los textos de Castellano de enseñanza básica. En *El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- (2003). *Mujeres: espejos y fragmentos: antropología del género y salud en el Chile del siglo XXI*. Santiago, Chile: Aconcagua.
- Morgade, Graciela. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

- (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Crujía.
- Ortner, Sherry. (1979). ¿Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura? En *Mujer Cultura y Sociedad*. Pp. 67-87.
- Reyes, Guadalupe. (2014). Imágenes acerca del niño en dos colectivos infantiles con ascendiente maya. En *Alteridades*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Reyes Housholder, Catherine. (2019). Chile 2018: desafíos al poder de género desde la calle hasta la Moneda. *Revista de ciencia política* (39 n°2). Pp. 191-215.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Tinta Limón.
- Rockwell, Elsie. (2006). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.
- Segato, Rita. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid, España: Editorial Traficantes de sueños.
- Subirats, Marina y Cristina Brullet. (1992). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. PUEG. Universidad Nacional Autónoma de México. (1999). Editorial Paidós.
- Pachón, Ximena. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. En *Revista Maguaré* (23), Universidad Nacional de Colombia.
- Palestro, Sandra. (2016). Sexismo en la educación chilena. En *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago, Chile: Red Chilena contra la violencia hacia la mujer, S. Valle (Ed).
- Parsons, Talcott. (1959). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Harvard Educational Review* (XXI).
- Pavez, Izkra y Natalia Sepúlveda. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia, Una revisión teórica. En *N. Sociedad e Infancias* (3). Madrid, España: Editorial Complutense.
- Pérez, Carmen Nieves. (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente*. España: Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna.

- Preciado, Paul (Beatriz). (2002). *Manifiesto contrasexual*. Madrid, España: Editorial Opera Prima.
- Quivy, R. y L. Campenhoudt. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Ediciones Limusa.
- Rich, Adrienne. (1980). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA Revista d'Estudis Feministes* (10) (1996).
- Stamble, Lucas. (2014). El género y las sexualidades en la educación sexual de docentes tucumanxs. Aproximaciones desde el currículum. En *3er congreso de Género y Sociedad, voces, cuerpos y derechos en disputa*: Argentina.
- Taylor, S. & R. Bogdan. (1998). *Introducción a los Métodos Cualitativos. La búsqueda de los antiguos significados*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Vain, Pablo. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas- Argentina: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Vergara, Ana; Peña, Mónica; Chávez, Paulina y Enrique Vergara. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. En *Revista Psicoperspectivas, individuo y sociedad* (14). Universidad Católica de Valparaíso.
- Warner, Michael. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Review Social Text* (9). Duke University Press: Estados Unidos.
- Wayne, Robins. (2003). Un paseo por la antropología educativa. En *Nueva Antropología* (vol.XIX, n°62), México.
- Wolf, E. (1990). *Antropología social de las sociedades complejas*. Madrid, España: Editorial Alianza Universidad.

9. ANEXOS

Consentimiento Informado

Formato del consentimiento informado que se solicitó que firmaran la o el apoderado/a de los niños y las niñas.

Consentimiento Informado

Estimado(a) señor(a),

A través de esta carta, le pido su consentimiento para que su hijo/a pueda ser parte de la investigación que se llama “Construcción de modelos de género en niños y niñas de un primero básico”. El objetivo general de este estudio **es comprender y describir los modelos que niños y niñas están construyendo, es decir, analizar qué es lo que ellos y ellas están entendiendo por ser mujer y hombre en nuestra sociedad.**

El método de investigación es de tipo cualitativo y etnográfico, y las técnicas empleadas para su desarrollo son trabajo de terreno, es decir, observación en la sala de clases de su hijo/a, en el recreo, en el almuerzo, y en la cancha durante las clases de Educación Física. Y también, la aplicación de un ejercicio escrito y dibujado que niños y niñas completarán en clases, con ayuda de su profesora. Este estudio será realizado durante los meses de Noviembre y Diciembre.

Este estudio está siendo desarrollado por Celine Auth, antropóloga, para su tesis de Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Los resultados del estudio serán revisados por la Universidad de Chile y entregados al Colegio para colaborar con sus procesos educativos y contribuir al desarrollo educacional de su hijo/a.

El contenido de las observaciones y ejercicios aplicados son confidenciales y anónimos, por eso **el nombre de su hijo/a no aparecerá** en este estudio. No existe ningún riesgo o perjuicio que usted o su hijo/a pudiera sufrir por participar en este estudio, ni tampoco recibirá remuneración ni algún otro tipo de beneficio tangible por involucrarse en él. **Le informo todo esto porque la decisión de participar en una investigación debe ser informada. Velar por ello es parte de los deberes éticos de la investigación social.**

FIRMA: _____

RUT: _____

Ejercicio N°1

Formato del ejercicio n°1 que se aplicó a los niños y niñas.

NOMBRE:

1. Complete los dibujos, y póngale ropa a ANA y PEDRO.
2. Una con una línea de color verde los objetos y actividades que más le gustan a ANA y con una línea de color rojo los objetos y actividades que más le gustan a PEDRO.

Ejercicio N°2

Formato del ejercicio n°2 que se aplicó a los niños y niñas.

¿Qué te gustaría ser cuando grande? Dibuja o escribe

Ejercicio N°3

Formato del ejercicio n°3 aplicado a los niños y niñas.

¿Qué te gustaría que el viejito pascuero te regalara? Dibuja o escribe